

Alltagswelt, Alltagstheorie und Reflexion

Grundlagen einer prozeßorientierten Analyse der Alltagswelt
"Schule" in Hinblick auf implizite Reflexionspotentiale seitens
des Systems und der Betroffenen

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

vorgelegt von Helmut Volk

aus

München

Druckerei: Unikopie

München

Erscheinungsjahr: 1988



Alltagswelt, Alltagstheorie und Reflexion

Grundlagen einer prozeßorientierten Analyse der Alltagswelt
"Schule" in Hinblick auf implizite Reflexionspotentiale seitens
des Systems und der Betroffenen

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

vorgelegt von Helmut Volk

aus

München

Druckerei: Unikopie

München

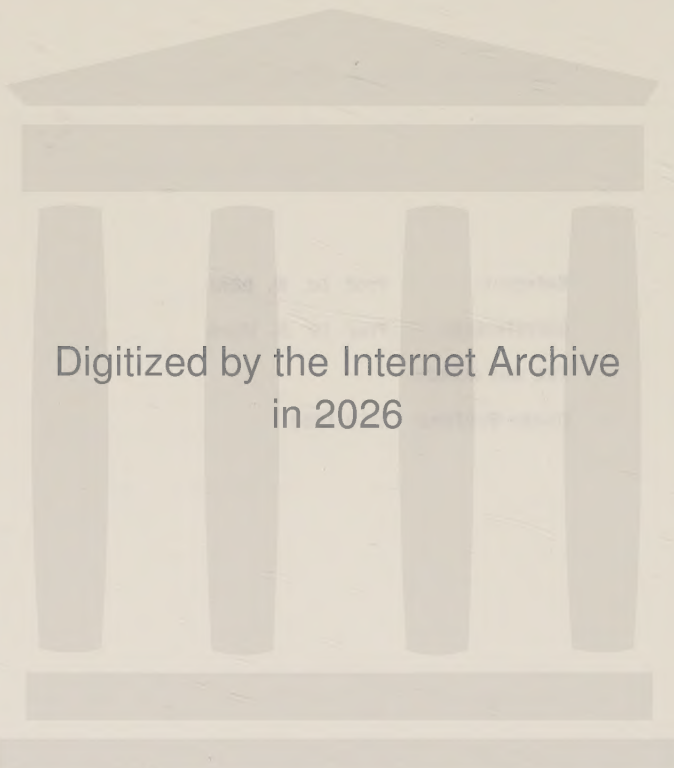
Erscheinungsjahr: 1988

Referent: Prof. Dr. W. Bühl

Korreferent: Prof. Dr. K. Ullrich

Tag der münd-

lichen Prüfung: 18.2.1988



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41554824_0017

Vorbemerkung

Den Anstoß zu der vorliegenden Arbeit gaben sowohl meine praktische Tätigkeit als Lehrer an der Gesamtschule München, als auch meine sozialwissenschaftliche, theoretische Ausbildung als Soziologe.

Meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Walter Bühl danke ich für die stets gern gewährte Unterstützung.

Für die Übernahme des Korreferats danke ich Herrn Prof. Dr. Klaus Ullch.

Hilfreich waren mir auch meine Kollegen, insbesondere Herr Hans Wernberger, Schulpsychologe und Frau Uta Schwarz, die Leiterin des sozialpädagogischen Bereichs.

Meinem Freund Dr. Wolfgang Voges danke ich für wissenschaftliche Unterhaltung und computertechnische Nachhilfe.

"Uns Menschen fällt es bereits dermaßen schwer, einen ursächlichen Zusammenhang herzustellen zwischen einer so offenkundigen Wirkung wie etwa dem Brand eines Baumes und dem Blitz, der ihn verbrannte, daß der Versuch, lange Ketten von Ursachen und Wirkungen zu konstruieren, mir ebenso wahnhaft erscheint wie der Versuch, einen Turm zu bauen, der bis zum Himmel reicht."

UMBERTO ECO: Der Name der Rose

ÜBERSICHT

1.	Fragestellung und Interesse	S. 1
2.	Problemstellung aus sozial- und erziehungs- wissenschaftlicher Sicht	S. 4
3.	Theoretische und begriffliche Grundlegungen eines prozeßorientierten sozialwissenschaft- lichen Alltagsweltenkonzepts	S. 24
4.	Komponenten eines Konzepts zur Analyse situationsspezifischer Alltagstheorien und korrespondierender pragmatischer Bewältigungsstrategien	S. 35
5.	Schule als komplexes alltagsweltliches Aggregat	S. 71
6.	Die Handlungsrelevanz pragmatischer Alltags- theorien von Lehrern und Schülern im Schulalltag	S. 90
7.	Alltagsverstand und wissenschaftliche Analyse	S. 131
8.	Organisatorische, inhaltliche und methodische Konzeption der Begleituntersuchung	S. 158
9.	Auswertung	S. 187
10.	Zusammenfassung und die Perspektive einer Soziologie der Emotion und nicht-intendierter Handlungsfolgen	S. 217



INHALTSVERZEICHNIS

1.	Fragestellung und Interesse.....	S. 1
2.	Problemstellung aus sozial- und erziehungs- wissenschaftlicher Sicht.....	S. 4
2.1.	Zum Verhältnis von Soziologie und Erziehungswissenschaft	S. 4
2.2.	Schulalltag und Unterrichtsforschung	S. 6
2.2.1.	Der Trend zur Alltagsorientierung	S. 6
2.2.2.	Empirische Forschung und Schulrealität	S. 7
2.2.3.	Zur Paradigmawehseldiskussion in der Unterrichtsforschung	S. 9
2.3.	Tendenzen, Probleme und Defizite bisheriger alltagsorientierter Sozial- Unterrichts- forschung	S. 11
2.3.1.	Theorie - Praxis - Problem	S. 11
2.3.2.	Subjektive Betroffenheit und Wahrheits- problematik	S. 12
2.3.3.	Problem der "ethnomethodologischen Indifferenz	S. 13
2.3.4.	Die Rolle des Sozialwissenschaftlers	S. 13
2.3.5.	Die Konzeption von A. SCHÜTZ und ihr Adaptionsproblem auf die Unterrichts- forschung	S. 15

2.3.6.	Diskurstheorie und Schulrealität	S. 16
2.3.7.	Datenniveau und das Problem der Qualitätskriterien	S. 18
2.4.	Zusammenfassung und Konkretion	S. 21
3.	Theoretische und begriffliche Grundlegungen eines prozeßorientierten sozialwissenschaft- lichen Alltagsweltenkonzepts	S. 24
3.1.	Sozialwissenschaftliche Theoriebildung und Alltags- Prozeßorientierung	S. 24
3.2.	Alltag als Gegenstand der Sozialwissen- schaft	S. 26
3.2.1.	Zur Verwendungslogik der in den vorliegenden Lebensweltkonzepten gebräuchlichen Begriff- lichkeiten	S. 26
3.2.2.	Analyse- und Kritikpotential eines um die organisationssoziologische Komponente erwei- terten Alltagsweltenkonzepts	S. 29
3.3.	Zusammenfassung und Konkretion	S. 32
4.	Komponenten eines Konzepts zur Analyse situationsspezifischer Alltagstheorien und korrespondierender pragmatischer Bewältigungsstrategien	S. 35
4.1.	Situation	S. 35
4.1.1.	Die Situation als Mittelstufe zwischen intersubjektiver und subjektiver Welt	S. 35
4.1.2.	Situation und pragmatisches Alltagshandeln	S. 38

4.2.	Bewußtsein	S. 41
4.2.1.	Wissen als Fundus für bzw. der Alltagswirk- lichkeit	S. 42
4.2.2.	Bewußtsein und die Bewältigung gesellschaft- licher Alltagspraxis	S. 44
4.3.	Typisierung	S. 47
4.3.1.	Typisierung als grundlegende Methode	S. 47
4.3.2.	Typisierung und Deutungsschemata	S. 49
4.4.	Strategie	S. 50
4.4.1.	Alltag, Routine und Bewußtseinsmechanismen	S. 50
4.4.2.	Abwehr, Übertragung und Verdrängung	S. 51
4.4.3.	Reduktion, Ausgrenzung und Anpassung	S. 52
4.5.	Reflexion	S. 56
4.5.1.	Reduktion vs. Reflexion	S. 56
4.5.2.	Alternativstrategien als Gegenerfahrung	S. 58
4.6.	Handlung	S. 65
4.6.1.	Epistemologisches Subjektmodell	S. 65
4.6.2.	Parameter eines prozessualen Handlungs- modells	S. 66
4.7.	Zusammenfassung	S. 69
5.	Schule als komplexes alltagsweltliches Aggregat	S. 71
5.1.	Schule: Betrieb vs. Anstalt	S. 71
5.2.	Schule als formale und informelle Sozialisations- Lern- Lebenswelt	S. 73
5.2.1.	Die Rolle der Regelschule im Sozialisations- prozeß	S. 73

5.2.2.	Schulrealität: Rigidies Handlungsniveau vs. latente Rationalitätspotentiale	S. 75
5.3.	Exkurs: Entwicklung, Fragestellung und Perspektive der Gesamtschulkonzeption	S. 77
5.3.1.	Zur schulpolitischen Entwicklung der Gesamtschule	S. 77
5.3.2.	Zur pädagogischen Entwicklung der Gesamtschule	S. 80
5.3.3.	Zum Konzept der Begleituntersuchungen	S. 81
5.3.4.	Die Perspektive der Gesamtschule	S. 87
5.4.	Zusammenfassung und Konkretion	S. 88
6.	Die Handlungsrelevanz pragmatischer Alltags- theorien von Lehrern und Schülern im Schulalltag	S. 90
6.1.	Das Konzept der " subjektiven psychologischen Theorie"	S. 91
6.2.	Das Konzept der "pragmatischen Alltagstheorie" bezogen auf den Schulalltag	S. 94
6.2.1.	Komponenten eines schulalltagsbezogenen Analyseansatzes	S. 94
6.2.2.	Pragmatische Alltagstheorie von Lehrern	S. 96
6.2.2.1.	Die Rolle von berufsspezifischem Wissen und Bewußtsein	S. 96
6.2.2.2.	Strategien als Bedingung für Interagieren im Schulalltag	S. 100
6.2.2.3.	Lehrertypische Strategien	S. 102

6.2.3.	Pragmatische Alltagstheorie von Schülern	S. 105
6.2.3.1.	Einflußfaktoren auf die prozessuale Ausbil- dung schülerspezifischer Wissens- Bewußtseins- ebenen	S. 105
6.2.3.2.	Schülertypische Strategien und Taktiken	S. 107
6.3.	Alternative Strategien	S. 113
6.3.1.	Pädagogisch- therapeutische Interventionen und deren Lösungsperspektiven und Praxis- relevanz	S. 113
6.3.2.	Alternativen zur automatisierten Verknüpfung zwischen schematisierter Situationsdeutung und stereotyper Strategiewahl	S. 115
6.4.	Zusammenhang von Handlungsablauf, pragmatischer Alltagstheorie und systemischem Schulalltag	S. 118
6.4.1.	Handlungsablauf als Ketten- Kreislaufprozeß	S. 118
6.4.2.	Handlungsablauf und alltagspragmatische Theorieebene	S. 121
6.4.3.	Handlungsablauf und strukturelle Systemebene	S. 121
6.4.4.	Prozessuales Handlungsmodell im Zusammenhang mit alltagstheoretischen und systemischen Parametern	S. 122
6.5.	Zusammenfassung	S. 129
7.	Alltagsverstand und wissenschaftliche Analyse	S. 131
7.1.	Unterscheidung der Kognitionsstile von Alltag und Wissenschaft	S. 131

7.2.	Konstitutionsproblematik von Sinn in Krisen- situationen.....	S. 133
7.3.	Zur Problematik wissenschaftlichen Verstehens	S. 135
7.3.1.	Verstehen als eine kommunikativ- intersub- jektive Erfahrung.....	S. 135
7.3.2.	Hermeneutisches Verstehen und qualitative Verfahren	S. 137
7.3.3.	Hermeneutisches Verstehen und Kritik- potential	S. 138
7.3.4.	Rolle von sprachlichen und verschrifteten Manifestationen.....	S. 139
7.3.5.	Datenfeld und Ordnungs- Realitätsniveau	S. 141
7.4.	Analyserahmen für einen definierten Alltags- weltenausschnitt	S. 142
7.4.1.	Problematik einer nomologischen Orientierung	S. 142
7.4.1.1.	Ausgrenzung von Subjektivität	S. 142
7.4.1.2.	Ausgrenzung von Selbstreflexion	S. 143
7.4.2.	Rahmen für eine Methodenkombination	S. 145
7.4.2.1.	Problematik einer Methodenintegration	S. 145
7.4.2.2.	Entwurf einer Methodensystematik	S. 146
7.4.2.3.	Methodischer Situationalismus und Innovation	S. 147
7.4.3.	Verbale Argumentationsverfahren	S. 148
7.4.3.1.	Diskurstypologien vs. linguistische Sprach- systeme	S. 148
7.4.3.2.	Beiträge der Aktionsforschung	S. 149
7.4.3.3.	Systematische Reflexion und therapeutische Gesprächsebene	S. 151

7.4.3.4.	Systematische Reflexion und Sprachspiel- ebene	S. 153
7.5.	Zusammenfassung zur Konstitutions- Rekonstruk- tionsproblematik von Krisensituationen in definierten Alltagswelten.....	S. 155
8.	Organisatorische, inhaltliche und methodische Konzeption der Begleituntersuchung	S. 158
8.1.	Die Konzeption des Schulversuchs der Intrierten Gesamtschule München (IGS)	S. 159
8.1.1.	Standortwahl, Schüler-, Lehrer- Elternpopulation und Akzeptanz	S. 159
8.1.2.	Inhaltlicher und organisatorischer Ablauf des Schulalltags	S. 160
8.1.2.1.	Das Kurssystem	S. 161
8.1.2.2.	Das Tutorensystem	S. 162
8.1.3.	Der Ganztagesbetrieb	S. 162
8.1.4.	Der Elternbeirat	S. 163
8.2.	Systemimmanente Reflexions- Innovations- potentiale.....	S. 164
8.2.1.	Die Kerngruppenstunde	S. 164
8.2.2.	Das Tutoren - System	S. 165
8.2.3.	Die Team - Arbeit.....	S. 166
8.2.4.	Der soziale Beratungsdienst.....	S. 167
8.2.5.	Die schulinterne pädagogische Supervision.....	S. 168

8.3.	Erhebung und Durchführung	S. 174
8.3.1.	Festlegung des Analyserahmens -designs	S. 174
8.3.2.	Konkretion der Fragenbereiche	S. 176
8.3.3.	Festlegung der Methodentriangulation	S. 177
8.3.3.1.	Strukturierte Dialogform	S. 178
8.3.3.2.	Schriftliche Erhebungsform	S. 178
8.3.3.3.	Gruppendiskussionsform.....	S. 179
8.3.4.	Zum Zusammenhang von Erhebungsrealitäten, Datenniveau und Gütekriterien.....	S. 180
8.3.4.1.	Realitätsebenen	S. 180
8.3.4.2.	Argumentative Validierung.....	S. 182
8.3.4.3.	Validierung durch die Praxis	S. 183
8.4.	Zusammenfassung	S. 185
9.	Auswertung	S. 187
9.1.	Das Datenmaterial.....	S. 187
9.2.	Zur Problematik der "anekdotischen Dokumentation"	S. 189
9.3.	Analyse der Komponenten: Pragmatische Alltagstheorie	S. 190
9.3.1.	Komponente: Situation und Krise	S. 190
9.3.2.	Zum Zusammenhang der Komponenten Rechtfertigung, Typisierung und Reflexionsniveau	S. 193
9.4.	Komponenten einer reflektorischen und innova- tiven Praxis innerhalb des Schulsystem der Integrierten Gesamtschule (IGS).....	S. 197
9.4.1.	Die Kerngruppenstunde	S. 197
9.4.2.	Das Tutorensystem	S. 198

9.4.3.	Die Teamarbeit.....	S. 199
9.4.4.	Der soziale Beratungsdienst.....	S. 200
9.4.5.	Die Supervisionstagung	S. 202
9.4.5.1.	Zusammenhang des Austauschs von subjektiver und objektiver Theorie und Veränderungs- potential	S. 203
9.4.5.2.	Gruppendiskurse als Ausgangspunkt für Innovation und Selbstreflexion	S. 204
9.4.5.3.	Miteinbeziehung der Eltern	S. 207
9.5.	Perspektiven hinsichtlich einzelsystem- und einzelhandlungsübergreifender Prozesse und Erklärungsmöglichkeiten	S. 209
9.5.1.	Auswirkung von Systemspezifika auf die kollektive Bewußtseinsebene	S. 209
9.5.2.	Problem der Erklärung nicht-intendierter Handlungsfolgen	S. 210
9.5.3.	Bezug zur allgemeinen Schulforschung und zu bildungssoziologischen Fragestellungen	S. 212
9.6.	Zusammenfassung	S. 214
10.	ZUSAMMENFASSUNG UND DIE PERSPEKTIVE EINER SOZIOLOGIE DER EMOTION UND NICHT-INTENDIERTER HANDLUNGSFOLGEN	S. 217
	ANHANG	S. 218
	LITERATURVERZEICHNIS	S. 228
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	S. 251

1. Fragestellung und Interesse

Mit der Thematik "Alltagswelt und reflektorische Alltagsanalyse" ergeben sich Fragestellungen, die in der soziologischen Theorie und Handlungsdiskussion in den letzten Jahren auf Interesse stießen bzw. ein anhaltendes "revival" erfuhren (vgl. u.a. Sonderband 3, Soziale Welt, BONSS, W., HARTMANN, H., (Hrsg.), 1985). Im erziehungswissenschaftlichen Bereich wird ebenfalls eine "alltagstheoretische Wende" konstatiert (vgl. u.a.: LENZEN, D., 1978 u. 1980, THIERSCH, H., 1978b, TERHART, E., 1978, THIEMANN, F., 1980, SCHRÜNDER, A., 1982, ULICH, K., 1983, MEUSER, A., 1986, HÖHN, K.-R., 1980).

Im folgenden soll nicht eine Soziologie des Alltags mit einer korrespondierenden Methodologie in Form eines Alltagsanalyseansatzes entworfen werden, aus dem sich eine Methodik zur Reflexion der Alltagstheorie von Betroffenen schlechthin deduzieren ließe. Vielmehr liegt die Intention zugrunde, durch theoretische und methodische Systematisierung und Triangulation vorliegender soziologischer Konstrukte eine institutionalisierbare (Supervisions)-Konzeption zu entwerfen, die zu einem komplexen Kognitions- und Handlungshabitus führen soll, der sich in Institutionen und (berufspraxisgeprägten) Alltagssituationen innovatorisch auf die Handlungsweise bei den Betroffenen auswirkt.

Eine inhaltliche Konkretion erfahren diese Handlungs- Bewußtseinsdispositionen in Form des idealtypischen Konstrukts "pragmatische Alltagstheorie" der in Alltagswelten agierenden Personen. Im Mittelpunkt stehen daher die begriffliche Systematisierung und inhaltliche Differenzierung von "Alltagsbewußtsein", dessen Inhalte und Bewußtseinsniveaus, die unsere Wahrnehmung, unseren Handlungsentwurf und Handlungsakt wesentlich beeinflussen. Das Konstrukt "pragmatische Alltagstheorie" wird eingebunden in eine detaillierte Analyse einer definierten Alltagswelt, der Alltagswelt Schule: Schule unter dem Blickwinkel eines komplexen, alltagsweltlichen Aggregats.

Nach einem kritischen Überblick gegenwärtiger Forschungspraxis werden zuerst die theoretischbegrifflichen Grundlegungen eines prozeßorientierten sozialwissenschaftlichen Alltagsweltkonzepts entwickelt. Auf dieser Basis werden "strukturierende Strukturen" (BOURDIEU, P., 1979, S.165) diskutiert, die die Komponenten eines heuristischen Konzepts bilden, um eine Analyse handlungsbeeinflussender Faktoren und Parameter zu ermöglichen.

Im Mittelpunkt stehen dabei, ausgehend von einem "epistemologischen Subjektmodell" (GROEBEN, N., SCHEELE, B., 1977) die potentielle Reflexionsfähigkeit und Eigendynamik der Individuen, denn "nur über die Reflexionen eröffnen sich auch Chancen zum Verständnis der Situation und zur Korrektur und zum Wandel unseres Verhaltens (...)" (BÜHL, W., 1982, S.47). Dabei wird u.a. auf folgende Problembereiche eingegangen:

- 1) Auf praktikable, d.h. in einer konkreten systemischen Alltagswelt institutionalisierbare Rahmenbedingungen, die diskursive Kommunikationsverläufe zwischen allen Beteiligten zumindest potentiell ermöglichen;
- 2) auf eine dialogkonsensstheoretische und an der Alltagspraxis validierte Rekonstruktion der Ausprägungen pragmatischer alltagstheoretischer Sedimente als Voraussetzung für eine Erweiterung des potentiell reflektorischen Theorie- und Handlungsanteils der im Schulalltag Involvierten.

Die Annahmen einer zumindest partiellen Strukturparallelität von Wissenschafts- und Alltagstheorie (vgl. GROEBEN, N., SCHEELE, B., 1977, S.66) und eines epistemologischen Subjekt- und Handlungsmodells werden konfrontiert mit den organisationsspezifischen Ausprägungen eines Schulsystems (der Integrierten Gesamtschule München -IGS-) und den alltagstheoretischen Ausprägungen von Betroffenen, um Möglichkeiten auszuloten, system- und persönlichkeitsbedingte Reifikationen einer selbstreflektorischen Auseinandersetzung zugänglich zu machen.

Die Ergebnisse dieser Auseinandersetzungen sollen Alternativen initiieren, die eine von den Betroffenen selbstgetragene und akzeptierte Praxisrelevanz erreichen können.

Es wird deshalb eine Methode verfolgt, in der der Forschungs- und Analyseprozeß den Charakter von Folgediskursen annimmt, wobei Phasen der Informationssammlung zyklisch und prozessual mit Phasen der argumentativen Aufarbeitung und praxisvergleichender Validierung abwechseln. Dabei gilt es die Beziehung zwischen dem kognitiven Stil der Wissenschaft (Theorie) und dem des Alltags (Praxis) zu verdeutlichen und klarzustellen (vgl. SOEFFNER, H., G., 1983, S.13ff., BÜHL, W., 1982, S.292).

In Weiterführung dieses methodischen Prozedere erscheint es notwendig, bisherige Forschungsansätze kritisch zu rekonstruieren, um ein prozessuales Handlungsmodell zu entwerfen, das Parameter des Handlungsablaufs, der systemischen Spezifika und der alltagstheoretischen Sedimente in Beziehung setzt und eine weiterführende Analyse ermöglicht.

2. Problemstellung aus sozial- und erziehungs- wissenschaftlicher Sicht

2.1. Zum Verhältnis von Soziologie und Erziehungswissenschaft

Die Diskussionen um das Wissenschaftsverständnis der Pädagogik im Vergleich zur Entwicklung der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung zeigen teilweise Parallelen auf, denn es ist u.a. die Aufgabe der Sozialwissenschaften, das soziale Handeln, seine Bedingungen und Wirkungen zu erforschen. "Da auch das erzieherische Handeln ein Ausschnitt oder eine Teilmenge des sozialen Handelns ist, bildet es einen speziellen Gegenstandsbereich oder Problemkreis der sozialwissenschaftlichen, insbesondere der psychologischen und soziologischen Forschung" (BREZINKA, W. , 1978, S.35).

K.ULICH nennt die Sozialpsychologie als wissenschaftlich konzeptionellen Bezugsrahmen, da sie

- "1. die soziale Struktur von Schule und Unterricht sowie deren Auswirkungen auf die Beteiligten thematisiert,
2. institutionell vermittelte Erfahrungen und alltägliche Belastungen für Schüler und für Lehrer aufdecken kann,
3. die spezifischen Beziehungs- und Verständigungsprobleme zwischen Schülern und Lehrern untersucht, und weil sie schließlich
4. die alltäglichen Handlungsmuster und subjektiven Deutungen aller Betroffenen rekonstruieren kann" (ULICH, K., 1983, S.11).

Neben der inhaltlichen Parallelität läßt sich auch eine auf der methodischen Ebene feststellen.

War die kritische Wende in der Erziehungswissenschaft ein Resultat der Auseinandersetzung in der damaligen Soziologie und Sozialphilosophie, so hat die von K.ULICH schon angesprochene Alltagsorientierung auch ihre Beziehung zu aktuellen Tendenzen in der Philosophie, Psychologie und Soziologie (vgl. LENZEN, D., 1980, S.11).

In diesem Zusammenhang muß auch auf die aktuelle Rekonstruktion hermeneutischer Pädagogik DILTHEY'scher Prägung hingewiesen werden, die durch die transzendentalphilosophische, kritisch-theoretische, analytische und kritisch-rationale Philosophie einer kritischen Reflexion ausgesetzt ist (vgl. UHLE, R., 1981, S.7f.).

In Analogie zu der Notwendigkeit einer Analyse des Konzepts der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik muß die derzeitig konstaterbare Alltagsorientierung in eine phänomenologisch orientierte Lebensweltanalyse einbezogen werden, will sie nicht degenerieren zu einer "Modeerscheinung mit Revolutionshoffnung" (vgl. JOAS, H., 1981, S. 7) oder zu einem "larmoyanten Subjektivismus".

2.2. Schulalltag und Unterrichtsforschung

2.2.1. Der Trend zur Alltagsorientierung

Wie angesprochen, ist die Alltagsorientierung in der Unterrichtsforschung als Reflex auf einen allgemeinen Trend zu sehen, dessen Kritik sich gegen die realistische und kritische Erziehungswissenschaft richtet. Hatte die erstere eine Zersplitterung und Detaillierung der Unterrichtsforschung zur Folge, so führte der kritisch-transzendente Ansatz zu einer Überforderung und Verunsicherung der Lehrer und Pädagogen -(vgl. THIERSCH H., 1978a, S.95)- bzw. blieb der Versuch, in der Selbstreflexion ein transzendentes Apriori festzumachen, für die Praxis der als notwendig erachteten Gesellschaftsveränderung folgenlos (vgl. MOSER H., 1975, S.21 ff).

So erhofft man sich in einer alltagstheoretischen Schwerpunktsetzung neue Perspektiven für die Praxis, denn es wurde erkannt, daß die Unterrichtstheorie nicht eine Funktion einer gestörten Unterrichtspraxis ist, "sondern die gestörte Praxis ist umgekehrt eine Funktion der Theorie" (LOSER F., 1980, S.145).

Folglich ist die Alltagsorientierung in der Unterrichtsforschung keine Funktion problemhaltiger Praxis, sondern die Problematik der Praxis erscheint umgekehrt als eine Funktion der Theoretisierung von Praxis, mithin also eine Reaktion auf die empirische Schulforschung.

2.2.2. Empirische Forschung und Schulrealität

Die Orientierung der Unterrichtsforschung an der empirischen Sozialforschung und an der als objektiv gesetzten Schulrealität hatte zum Ziel, mittels objektiver und intersubjektiv gültiger Erkenntnisse über Faktoren, die maßgeblich das Unterrichtsgeschehen bestimmen, eine allgemeingültige Basis für die optimale Planung und Durchführung des Unterrichts von seiten des Lehrers zu erlangen.

Das Selbstverständnis einer so gefaßten Unterrichtsforschung läßt sich in drei Thesen zusammenfassen:

- 1) Ausschließliche Orientierung am Planungsinteresse des Lehrers.
- 2) Analyseschwerpunkt sind die didaktisch-technologischen Vermittlungsmethoden, nicht die implizierten normativen Ziel- Wertfragen.
- 3) "Taylorisierung" des komplexen Unterrichtsprozesses analog den Verfahrensweisen in der Produktionstechnologie (vgl. auch LOSER F., 1980 S.142).

Insbesondere im anglo- amerikanischen Bereich wurden auf dieser Basis eine Unzahl von Untersuchungen durchgeführt.

Folgende Grobübersicht bezieht sich auf TERHART EWALD, von dem eine "kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft" geleistet wurde (vgl. TERHART E., 1978).

Aus den Defiziten empirischer Modellvorstellungen wie

- a) Unterricht als geschlossener Regelkreis mit linearen Interaktionsabläufen,
- b) Schülerverhalten als Kausalfolge des Lehrerverhaltens, und
- c) paradigmainterner Methodenkritik

vollzog sich eine Verfeinerung des Methodenarsenals:

- 1) ATI-Ansatz - (vgl. TERHART E., 1978, S.66ff), der einen optimalen Unterricht für jeden Schülertyp zum Ziel hat, aber vernachlässigt, daß
 - a) Lehrer und Schüler sich nicht auf der Basis eines objektiven Datenmaterials zu spezifischen Handlungen entscheiden;
 - b) Lehrer- und Schülermerkmale und Verhaltensweisen keine fixen, operationalisierbaren und standardisierbaren Daten sind.
- 2) Quantitative Erweiterungen, wie sie u.a. SIEGEL/SIEGEL vornehmen, (vgl. TERHART E., 1978, S.97f) überwinden weder das experimentelle Paradigma noch lösen sie das Folgeproblem - die Reduktionsnotwendigkeit.
- 3) Sozialökologische Konzepte, u.a. z.B. von WALTER, EDELSTEIN, HOPF, FEND, FATKE (vgl. TERHART E., 1978, S.104ff)

verstehen Unterrichtsforschung als

- a) Analyse der Lernökologie
- b) Aufdeckung des Zusammenhangs zwischen Lernumwelt und Schüler.

Ziel des "enviroment approach" Ansatzes ist, vielschichtige Modelle der sozialen Ökologie von Handlungssituationen herauszuarbeiten, auf deren Basis das vielfältige Verhalten von Individuen - soweit möglich- zurückführbar ist.

So sieht H. WALTER die Aufgaben einer sozioökologischen Unterrichtsforschung in:

- a) der Entwicklung von Umwelttaxonomien,
- b) der Erfassung der Subjektseite, d.h. das Schülerverhalten wird in Abhängigkeit von der Umwelt gesehen,

- c) der Erarbeitung einer Theorie zur "Übersetzung" von Umweltbedingungen in individuelles Verhalten (vgl. TERHART E., 1978, S.106f.)

Genau diese Punkte müssen aber kritisch hinterfragt werden:

- 1) Welche Umwelt ist als die relevante anzusehen?
 - die objektiv gegebene (ecological environment)
 - die subjektiv wahrgenommene (psychological environment)
- 2) Welche der erfaßten Persönlichkeitsmerkmale können in eine eindeutige Relation zu den Charakteristika der Umwelt gebracht werden?
- 3) Werden alle Umweltbedingungen bruchlos in die Persönlichkeitsstruktur übersetzt?
- 4) Können die Aussagekraft und die Gütekriterien der bis dato vorliegenden Ergebnisse zu Problemen der Schulrealität durch eine weitere Verfeinerung des quantitativen Methodenarsenals erhöht werden?

Diese Überlegungen entfachten u.a. eine Diskussion um das Für und Wider der Notwendigkeit eines Paradigmawechsels, um die Überwindung der scheinbaren Vielfalt des Immer Gleichen.

2.2.3. Zur Paradigmawehseldiskussion in der Unterrichtsforschung

G.LÜSCHEN kommt aus dem Vergleich der Publikationen von J.MATTHES und J.F.SHORT zu der Feststellung, daß die deutsche Soziologie - im Vergleich zur amerikanischen - "ungleich stärker ihrer qualitativen, phänomenologischen Tradition auch in der Durchführung von Forschung bzw. der Entwicklung und Lösung von wissenschaftlichen Problemen und sachlichen Einzelfragen verhaftet (bleibt)" (LÜSCHEN, G., 1983, S.139).

Sieht man die Veröffentlichungen der letzten Jahre im Bereich der Sozialwissenschaften, so ist neben der Zunahme der Begrifflichkeit wie "Lebenswelt" und "Alltag" ein Anstieg der Veröffentlichungen zu quantitativen vs. qualitativen Erhebungsmethoden zu verzeichnen.

(Exemplarisch für die Soziologie: Materialien zur Soziologie des Alltags, Sonderheft 20/1978 der KZfSS / ZEDLER, PETER, MOSER, HEINZ (Hrsg), Aspekte qualitativer Sozialforschung, Opladen 1983 / Soziale Welt: Entzauberte Wissenschaft, Sonderband 3, 1985).

Aus der schon angesprochenen Parallelität muß die Frage beantwortet werden, ob auch in den Erziehungswissenschaften von einem sogenannten "Paradigmawechsel" gesprochen werden kann. (Hinsichtlich der stattfindenden Paradigmawehseldiskussion im Bereich der Psychologie sei auf die Ausführungen von A.SCHRÜNDER, 1982, S.28ff. verwiesen).

Auf die Rezeptionsproblematik des Paradigmabegriffs von THOMAS S. KUHN kann hier nicht eingegangen werden, hat er doch selbst über "Die Struktur wissenschaftlicher Revolution" geäußert: "Der Grund für den Erfolg des Buches liegt zum Teil, wie ich bedauernd feststelle, darin, daß es zusehr alles für jeden sein kann" (in BERNSTEIN R. J., 1979, S.153f.).

Ist also eine Übertragung des KUHN'schen Modells auf die derzeitige Entwicklungsphase in der Unterrichtsforschung legitim bzw. sinnvoll?

Wenn man als Ziel einer alltagsorientierten Schulforschung die Gewinnung einer normativen Theorie der Rekonstruktion alltäglichen pädagogischen Handelns unterstellt (vgl. LENZEN D., 1980, S.12), so kann dies auf der Basis der bis jetzt vorliegenden Literatur als nicht geleistet gelten.

Schon aus diesem Grund erscheint die Beantwortung der Frage nach einem Paradigmawechsel mit JA-NEIN als müßig, da auch nach KUHN'scher Terminologie der derzeitige Forschungsstand erst der exemplarischen Phase zugerechnet werden dürfte. Außerdem kann die Dichotomiebildung qualitativ vs. quantitativ als überholt bezeichnet werden.

2.3. Tendenzen, Probleme und Defizite bisheriger alltagsorientierter Sozial- Unterrichtsforschung

Summarisch läßt sich die derzeitige Tendenz weder als bloße Fortführung des bisherigen, noch als revolutionärer Bruch kennzeichnen, sondern die Entwicklung vollzieht sich im Rahmen von Kontinuität und Diskontinuität und umfaßt Zielvorstellungen wie:

- 1) Umweltpsychologie (environment approach),
- 2) Einbeziehung der subjektiven Erlebnisdimension,
- 3) Rekonzeptualisierung des Schul - Unterrichtsgeschehens als sozialer Lebens - Erfahrungsraum.

Dabei müssen folgende Probleme angesprochen werden, die gleichzeitig den Rahmen für ein theoretisch- begriffliches und methodisches Konzept einer Lebens- Alltagsweltanalyse angeben, in deren Kontext das Konstrukt der pragmatischen Alltagstheorie - hier konkret von Lehrern und Schülern- erfaßt und interpretiert werden soll.

2.3.1. Theorie - Praxis - Problem

Bei einer wie auch immer wissenschaftstheoretisch gefaßten Alltagsorientierung besteht die Gefahr einer Äquivalenzannahme zwischen den Begriffspaaren Wissenschaft - Alltagswissen und Theorie - Praxis.

Mit einer bloßen Alltagsorientierung ist aber noch keine erhöhte Praxisrelevanz erziehungswissenschaftlicher Forschung gegeben. D.h. Alltagsanalysen fördern nicht eo ipso Alltagstheorien zutage, die nicht nur die Oberflächenstruktur von Wissen umfassen, sondern auch Bewußtseinsmechanismen mitberücksichtigen, die quasi

als Filter u.a. die Funktion haben, Wahrnehmungsinhalte zu typisieren, reduzieren, intellektualisieren, d.h. reduktionistisch wirken und nicht kumulativ.

2.3.2. Subjektive Betroffenheit und Wahrheitsproblematik

Die ausschließliche Orientierung an der Erfahrung der Betroffenen beinhaltet die Gefahr, deren Bewußtseinsstrukturen und -inhalte lediglich affirmativ nachzuzeichnen, bzw. einer einfachen Verdopplung eines möglicherweise verzerrten Bewußtseins der Handelnden, denn "der objektive Zusammenhang sozialen Handelns geht nicht in der Dimension intersubjektiv gemeinten Sinns auf" (HABERMAS J., 1973, S.289). Ein einfaches Anknüpfen an die Erfahrungswelt von Lehrern oder Schülern -wobei die persönliche Betroffenheit schon als Wahrheitskriterium gilt- führt einerseits zu einer Form von Selbstbemitleidung, andererseits zur Unterdrückung des Potentials zu einer Form kritischer Selbstreflexion, denn dazu sind **situationstranszendierende** Kriterien quasi als Interpretationsfolie und Orientierungs-Bewertungsmaßstab nötig. Es muß also vermieden werden, daß das Konzept einer Alltagsanalyse

- a) degeneriert zu einem reaktionären Rezept der auf der Ich - Identitätssuche sich befindenden (Lehrer-) Mittelschicht, (vgl. LOSER F., 1980, S.153)
- b) vernachlässigt, daß die Konsequenz aus der Reflexion die Stringenz ihrer Überführung in erwünschtes Handeln nicht garantiert (vgl. TERHART E., 1978, S.312)
- c) sich verstrickt in die Fehlschlüsse eines hermeneutischen Idealismus, der die Reformulierung eines trivialen Alltagswissens nicht überschreitet (vgl. HABERMAS J., 1981, Bd.2, S.223).

2.3.3. Das Problem der "ethnomethodologischen Indifferenz"

Außerdem ist das Problem der "ethnomethodologischen Indifferenz" (vgl. KOECK R., 1976, S.261 - 277) zu berücksichtigen, das dem Ethnomethodologen anempfohlene indifferente Verhalten gegenüber den möglicherweise heimlichen, verborgenen, klischeehaften Strategien und Verhaltensweisen sowie externer Bedingungen. "Die Beschränkung auf die Perspektive der Selbstausslegung der jeweils untersuchten Kultur, diese Binnenperspektive, blendet alles aus, was auf eine soziokulturelle Lebenswelt von außen einwirkt" (HABERMAS J., Bd.2, 1981, S.223).

Fälschlicherweise wird der Idealtypus hermeneutischen Verstehens als Normalfall alltagspraktischer Kommunikation gesetzt, wobei gerade pädagogisch-erziehlche Situationen mit Problemen wie u.a. Macht, Herrschaft, Fremdbestimmung belastet sind.

2.3.4. Die Rolle des Sozialwissenschaftlers

Angeichts der zunehmenden "Rebellion der Betroffenen" (KRIESI H.P., 1982, S.748 - 767) und des hier vorliegenden qualitativ - orientierten Methodenkonstrukts, ist die Rolle des Sozialwissenschaftlers exakt zu definieren, denn es genügt nicht, von einer Aufhebung der "Subjekt - Objekt - Spaltung" zu reden, die dann daraufhin reduziert wird, daß es genüge, wenn der Forschungsprozeß nur kommunikativen Charakter aufweise (vgl. MOSER H., 1975, S.138).

Versteht man unter soziologischer Theorie "eine von bestimmten Personen gehaltene Wirklichkeit, die die Vorstellung des Kollektivs über die Beschaffenheit der sozialen Welt wiedergibt" und durch die Interpretationen der Handelnden sinnhaft konstruiert ist, so

liegt eine "Wirklichkeit zweiten Grades" vor, "die von der Wirklichkeitskonstruktion der untersuchten Gruppe ihren Ausgang nimmt" (ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN, 1976, S.107).

Da aber keine nahtlose Kongruenz zwischen der als wissenschaftlich gesetzten und der als alltäglich erlebten Wirklichkeit unterstellt werden kann, sind u.a. folgende Probleme systematisch zu erfassen:

a) das Vorverständnis des Forschers

(vgl. u.a. ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN, 1976, S.108)

b) die Rollenimplikation bei:

-Rolle als Mitläufer

-Rolle Soziologe vs. Laie (vgl. WEINGARTEN/SACK/SCHENKEIN, 1979, S.73)

-Rolle als Novize (vgl. ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN, 1976, S.114)

-Rolle als virtueller Teilnehmer (vgl. HEINZE / LOSER / THIEMANN, 1981, S.168)

-Rolle Sozialforscher vs. Arzt (vgl. HORN K., 1979, S.358ff)

c) das Asymmetrieproblem (vgl. HEINZE/LOSER/THIEMANN, 1981, S.173)

d) die Rollenkumulationstendenz auf Seiten des Versuchsleiters (vgl. ZINNECKER J., 1979, S.12)

e) das Verstehens - Interpretations - bzw. Überinterpretationsproblem (vgl. BERNSTEIN R., 1979, S.241ff)

f) das Problem der intersubjektiven Wiederholung (vgl. RADTKE F., 1979, S.43)

g) das Problem : Übertragung - Gegenübertragung (vgl. u.a. GSTETTNER, P., 1979b, S.165f.)

Um diese Rollenimplikationen des Wissenschaftlers möglichst exakt zu definieren, müssen folgende Einflußbereiche erfaßt werden:

Seine Rolle vor - in - nach der Untersuchung, sowie bei der Interpretation und in Bezug auf die intendierte Veränderung der Alltagstheorien von Betroffenen (im vorliegenden Kontext: von Lehrern und Schülern).

2.3.5. Die Konzeption von A. SCHÜTZ und ihre Adaptionprobleme auf die Unterrichtsforschung

Neben den oft oberflächlich bleibenden Verweisen auf interaktionistisch, hermeneutisch und ethnomethodologisch geprägte Begrifflichkeiten wird bei alltagsorientierten Forschungsprojekten meist auf die Konzeption von ALFRED SCHÜTZ verwiesen, bzw. zu deren Begründung herangezogen. Zu berücksichtigen ist aber der Hinweis auf eine Anwendungsbeschränkung bezüglich der Erziehungswissenschaft, daß nämlich "(...) A.SCHÜTZ nicht unmittelbar zur Begründung eines Modells von Forschung herangezogen werden kann, das einen methodisch kontrollierten Zugang zu alltagsweltlichen Wissensgehalten und Relevanzen gewinnen will" (NIESSEN, M., 1979, S.336).

ALFRED SCHÜTZ beschränkt sich zwar nicht auf die Verfahrenswesen einer sogenannten korrelationalen Induktion (vgl. BERNSTEIN J.R., 1979, S.27), doch verbleibt eine bloße Applikation, da eine fundamentale Ambiguität bezüglich des Wesens und des Status der Struktur der Lebenswelt und zu den Begriffen wie "Konstitution" und "Genese" bestehen bleibt (vgl. BERNSTEIN J.R., 1979, S.273-276).

Da sich ALFRED SCHÜTZ explizit auf universale und apriorische Typisierungsweisen beschränkt, fehlt etwas, "was als Basis für kritische Werturteile dienen könne" (BERNSTEIN J.R., 1979, S.286).

Aber gerade für eine Analyse von Handlungsfeldern, die durch erziehbare Charakteristika geprägt sind, ist ein Bewertungsmaßstab von handlungsrelevanten Typisierungen und Strategien ein elementarer Analysebestandteil, auch in Hinblick auf die Entwicklung von Alternativen.

2.3.6. Diskurstheorie und Schulrealität

Neben der, wie in Punkt 2.3.5. angesprochen, allzu unkritischen Übernahme der SCHÜTZ'schen Lebensweltkonzeption, muß in diesem Kontext auch noch auf die Vereinnahmung der Diskurstheorie von J. HABERMAS hingewiesen werden.

Ungeachtet der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen, die sich um seine "Theorie des kommunikativen Handelns" ergeben haben (vgl. dazu WEISS J., 1983, S.108-120), kann festgehalten werden, daß J.HABERMAS mit seiner "Universalpragmatik" das Ziel verfolgt, "systematisch jene allgemeinen Strukturen zu untersuchen, die in jeder möglichen Redesituation auftreten (...)" (BERNSTEIN J.R., 1979, S.351).

Von in der Unterrichtsforschung vorfindbaren Ansätzen wie der "stimulated recall technique" - ursprünglich von BENJAMIN S. BLOOM (1953) (in: TERHART E., 1978, S.290) - oder dem Konzept des "Meta - Unterrichts" von SCHÄFER/SCHALLER (1973), wird jenes Kennzeichen des theoretischen Diskurses übernommen, das, nach J.HABERMAS, die Basis liefert für eine Tiefeninterpretation, durch die wir Einsicht "in die Kausalitäten der Vergangenheit" erlangen und "die Selbstreflexion in Gang setzen können" (vgl. BERNSTEIN J., 1979, S.361).

Im Konzept des "Meta-Unterrichts" werden diese selbstreflexiven Gruppenprozesse als "metakommunikativer Unterrichtsprozeß" benannt (vgl. TERHART E., 1978, S.304).

In ähnlicher Weise versucht G.G.HILLER (1971) über die Reflexion situativer Bedingtheiten die "unausweichliche Perspektivität" des offiziellen Unterrichts in das Bewußtsein von Lehrern und Schülern zu heben (vgl. TERHART E., 1978, S.309).

K.MOLLENHAUER (1972) sieht allein in gelingenden Prozessen der Aufklärung und d.h. im praktischen Diskurs der Betroffenen die legitime Begründung für pädagogische Planung und Intervention (vgl. THIEMANN F., 1980, S.123).

Angesichts der spezifischen Ungleichheitsstruktur schulischer Interaktion, des wie auch immer definierten Erziehungsauftrages und der fremdgesetzten verbindlichen Curricula ist das Diskurskonzept in Gestalt von praktischen Handlungsanweisungen für Lehrer oder Schüler nur bedingt geeignet, da systemisches Handeln immer wieder den Abbruch von Diskursen zu (un)gunsten zielgerichteter, mit spezifischen Inhalten verknüpfter und spezifische Interaktionsformen realisierender Lernprozesse erzwingt.

Diese Problematik, daß nämlich systembedingtes, erzieherisches Handeln immer eine Reduktion von Komplexität impliziert und erfordert, ist deshalb selbst zum Gegenstand von Diskursen zu machen (vgl. THIEMANN F., 1980, S.124), um von dieser Stufe aus zu sozialwissenschaftlichen Daten zu gelangen, die als Grundlage für weiterführende Aussagen herangezogen werden können.

2.3.7. Datenniveau und das Problem der Qualitätskriterien

In logischer Fortschreibung eines phänomenologisch - hermeneutisch orientierten methodologischen Bezugsrahmens liefert die alltagsorientierte, interaktionistische Unterrichtsforschung dyadische Daten, d.h. nach G.DEVEREUX : Daten sind eindeutig die Produkte der Interaktion zwischen dem Beobachter und dem Beobachteten (vgl. DEVEREUX G., o.J., S.337).

In Abgrenzung zur erfahrungswissenschaftlich ausgerichteten Unterrichtsforschung wird hier der phänomenologische Standpunkt bzw. die Kritik von A.SCHÜTZ an der empirischen Sozialwissenschaft übernommen, daß "(...) die gedanklichen Objekte, die von den Sozialwissenschaften als Forschungsgegenstand konstituiert werden, (...) sich auf jene grundsätzlichen Sinngegenstände (beziehen), (...) die sich aus den alltäglichen Erfahrungszusammenhängen der Menschen ergeben. Aus diesem Grunde sind die Konstruktionen der Sozialwissenschaftler als Konstruktionen zweiter Ordnung zu sehen, d.h. Konstrukte jener Konstruktionen, die von handelnden Personen in der sozialen Umwelt geschaffen wurden" (KOCKELMANS J.J., 1979, S.30).

Daraus ergibt sich die Konsequenz, daß die Qualitätskriterien der empirischen Sozialforschung wie Reliabilität und Validität nicht, bzw. nur in Abwandlung und Ergänzung übernommen werden können (vgl. dazu: KLEINING G., 1982, S.224-253).

Als alternative Gütekriterien werden in der qualitativen Sozialforschung u.a. genannt:

- "Transparenz", "Stimmigkeit" (MOSER H., 1975, S.122)

- "Kommunikativität", "Transparenz", "Intervention" (TERHART E., 1978, S.214)

- "Subjektivität", "Intervention", "Interpretative Reliabilität", "kommunikative Validierung" (LOSER F., 1980, S.163 - 165).

Gerade in letztgenannten sehen viele Sozialwissenschaftler, die sich der qualitativen Sozialforschung zuwenden, eine ähnliche Garantie für Gültigkeit und Objektivität, wie die Empiriker in ihren mathematischen Überprüfungstechniken.

Unter "kommunikativer Validierung" wird ein methodisches Verfahren verstanden, "sich der Gültigkeit einer Interpretation dadurch zu vergewissern, daß eine Einigung respektive Übereinstimmung über die Interpretation zwischen Interviewten und Interpreten hergestellt wird" (KLÜVER J., 1979, S.69).

Eine diskursgenerierte Aussage kann also nur dann Geltung erlangen, "wenn sich Interpret und Interpretierter auf eine Interpretation geeinigt und sie somit kommunikativ validiert haben" (TERHART E., 1981, S.771).

Die Problematik, die ohne Zweifel das Wort "Einigung" mit sich bringt, versucht HEINZE / KLUSEMANN zu relativieren: "Unter kommunikativer Validierung verstehen wir eine Form "externer Validierung", bei der Interviewinterpretationen mit den Betroffenen reflektiert werden sollen" (HEINZE / KLUSEMANN, 1979, S.195).

Nachdem kurze Zeit die kommunikative Validierung "wie ein Königsweg erscheinende(r) Ausweg aus dem Begründungsproblem interpretativ gewonnener Aussagen (angesehen wurde)" (TERHART E., 1981, S.772), wird, um das Ziel objektiven Sinnverstehens (vgl. RICOEUR P., 1972, S.270ff) zu erreichen, die Notwendigkeit einer Problematisierung des Konsens erkannt, mittels:

- a) "Meta-Interpretation", (TERHART E., 1981, S.774)
- b) "Integration von konsensueller und empirischer Validierung", (TERHART E., 1981, S.775ff)
- c) "Validierung durch die Praxis", (KLÜVER J., 1979, S.75ff)
- d) "Validierung durch die Handlung", (WAHL D., 1981b, S.39ff)
- e) "Prognose - Validierung", (WAHL D., 1980, S.1ff).

Im Zusammenhang der vorliegenden Problemstellung, der Interpretation pragmatischer Alltagstheorien von Lehrern und Schülern, ergibt sich die selbe Problematik, die D.WAHL innerhalb seines Forschungsprojekts zu "Naive Verhaltenstheorie von Lehrern" anspricht:

"Versucht man, die handlungssteuernden Kognitionen von Lehrern mit Gesprächsmethoden (...) zu erfassen, (...) hat (man) aber trotz eines Dialog - Konsens zwischen Forscher und Lehrer keine Gewißheit, ob diese Kognitionen auch das Handeln des Lehrers steuern" (WAHL D., 1980, S.1).

Explizit wird darauf im Methodologie - Teil eingegangen.

2.4. Zusammenfassung und Konkretion

- 1) Für die vorliegende Problemstellung gilt es, die Begrifflichkeiten "Lebenswelt", "Alltag", "Alltagstheorie" im Rahmen eines Analyseansatzes so zu systematisieren, daß sie als verwendungsorientierte Kategorien sowohl als "kritische Instanz" als auch als "Gegenstand von Kritik" fungieren (vgl. WALDENFELS B., 1978, S.18f.), und sich die Kritik nicht erschöpft in einer bloßen Destruktion des Alltags, um so zu einem Moment revolutionärer Praxis zu verdinglichen (vgl. MARX K., in: WALDENFELS B., 1978, S.28ff), oder zu retardieren als Zulieferer von Anpassungsstrategien an eine als objektiv gesetzte Wirklichkeit.

Konkret:

Es soll ein Alltagskonzept entworfen werden, das vier Komponenten umfaßt:

- a) eine normative, die die pragmatische Dimension von Alltagstheorien erfaßt und eine Interpretationsfolie zur Beurteilung deren Relevanzanteil an pädagogischen Handlungsentwürfen und -vollzügen liefert;
- b) eine gegenständliche, die die un- nicht- teil- und bewußten Bewußtseinsmechanismen, die im unterrichtlichen Alltag offensichtlich virulent werden, explizit zum Objekt einer Untersuchung macht;
- c) eine methodologische, die dialoggenerierte Daten und deren argumentative und praxisbezogene Validierung ermöglicht;
- d) eine methodische, die die gewonnen Erkenntnisse als Gegenstand für systemimmanente Supervisionsprogramme nimmt.

- 2) Da zweckrationales Handeln - und schulisches Handeln ist zweckrational - seiner Qualität nach die Anwendung von Kontrolle impliziert, ergibt sich die Notwendigkeit von Reflexion als Ideologiekritik und Kritik des "transzendentalen Scheins", um zu vermeiden, daß die Ergebnisse wissenschaftlichen Forschens zu einem "Ansich" verdinglichen und unreflektiert die Gestaltung und Organisation der Praxis übernehmen (vgl. BRÜGGEN F., 1980, S.221).

Konkret:

Die Reflexion der erkannten und problematisierten Typisierungen und der verfestigten Handlungsschemata, die unterrichtliches Agieren - speziell in Krisensituationen - stark beeinflussen, soll mittels innerschulischer Reflexionspotentiale zu einer neuen Form von Schulalltag weiterführen, der die Erprobung von Alternativen ermöglicht.

- 3) Um den Anteil an Fremdgesetztheit und Totalität innerhalb der Institution Schule zu erfassen, wurde u.a. von THOMAS HEINZE, wenn auch indirekt, der Begriff der "totalen Institution" von E. GOFFMAN übernommen (vgl. HEINZE TH., 1980, S.51ff).

Es ist aber mehr als problematisch, die GOFFMAN'sche Asyle - Terminologie:

- "Das zentrale Merkmal totaler Institutionen besteht darin, daß die Schranken, die normalerweise diese drei Lebensbereiche (schlafen, spielen, arbeiten, d.Verf.) voneinander trennen, aufgehoben sind" (GOFFMANN E., 1972, S.15)-

In Beziehung zu bringen mit der Stellung der Betroffenen innerhalb der derzeitigen bundesrepublikanischen Schulrealität.

Konkret:

Alltagswelt Schule wird als organisationssoziologische Kategorie entwickelt, die einem geänderten Verständnis der Kustodial- Sozialisations- und Allokationsfunktion insofern gerecht wird, als daß

- a) dem hier vorliegenden Gesamtschulkonzept neue Vorstellungen von Allokation zugrunde liegen;
- b) am Modell der Ganztageschule Probleme bezüglich der Kustodialisierung gelöst werden müssen;
- c) die Heterogenität der betroffenen Personen - ein Spezifikum des Gesamtschulkonzepts- sich explizit auf die Sozialisation dieser Mitglieder (Lehrer und Schüler) auswirkt.

- 4) Als Verfahren zur Erfassung, Interpretation und Reflektierung leitender Typisierungen, Bewußtseinsmechanismen und Bewältigungsstrategien muß eine Methodenkombination - Triangulation - entworfen werden, die Probleme der Aktionsforschung (vgl. u.a. HORN K., 1979), der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (vgl. HEINZE / KLUSEMANN / SOEFFNER, 1980) und der kommunikativen Sozialforschung (vgl. u.a. ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1976) berücksichtigt.

Konkret:

Es wird eine Kombination von argumentativen und praxisvergleichenden Validierungsmethoden eingesetzt, die, in kritischer Abgrenzung zu WAHLs Prognoseform (vgl. WAHL D., 1981a, S.41ff), die Perspektive aller Betroffenen erfaßt, vergleicht, die Unterschiede problematisiert und Alternativen prognostiziert. Auf diese Weise soll ein Design entwickelt werden, das die Grundlage für selbstreflektorische Supervisionsveranstaltungen bildet.

3. Theoretisch- begriffliche Grundlegungen eines prozeßorientierten sozialwissenschaftlichen Alltagsweltkonzepts

3.1. Sozialwissenschaftliche Theoriebildung und Alltags-Prozeßorientierung

In der gegenwärtigen Entwicklung läßt sich nach NORBERT ELIAS eine Konzentration soziologischen Forschungsinteresses auf die Gegenwart konstatieren (vgl. ELIAS N., 1983, S.29), wobei mit dieser Entwicklung eine unübersehbare Anzahl sowohl quantitativer wie qualitativer Untersuchungen einherging. Ohne auf die nicht weiterführende Dichotomie - Diskussion "qualitativ -vs.- quantitativ" näher einzugehen, soll als hoffentlich weiterführende Alternative der konstruktive Begriff der "prozeßsoziologischen Untersuchung" (ELIAS N., 1983, S.29) aufgenommen werden, der dem diachronischen und dynamischen Charakter sozialwissenschaftlicher Forschungsbereiche versucht gerechter zu werden.

"Solange gesetzesartige Theorievorschläge vorherrschen, die von dem diachronischen und dynamischen Charakter menschlicher Gesellschaften absehen, läßt sich die allzugroße Kluft, die sich heute zwischen dieser Art von soziologischen Theorieentwürfen und der empirischen Arbeit von Soziologen auftut, nicht schließen" (ELIAS N., 1983, S.31).

Wenn für TH.LUCKMANN eine grundlegende Funktion von Theorie darin besteht, "erfolgversprechende Lösungen für grundsätzliche Probleme des täglichen Lebens vorzuschlagen und dem Menschen bei seiner handelnden Orientierung in der Welt zu helfen" (LUCKMANN TH., 1979, S.200), mit der weiterführenden Intent'ion, eine Analyse des Alltagslebens zu leisten, so muß die Theorie eine Methode liefern, "mittels derer Möglichkeiten der Systematisierung und Formalisierung gefunden werden, die wirklich unabhängig sind vom gallileisch - kopernikanisch - newtonschen kosmologischen Paradigma, weil dieses Paradigma das Reflexivitätsproblem ignoriert" (LUCKMANN TH., 1979, S.201).

Dies verweist auf eine Phänomenologie der sozialen Welt -als Alternative zum szientistischen Menschenbild- die zumindest drei Forschungskomplexe umfaßt.

- 1) Exploration und Klärung von Grundbegriffen;
- 2) Entwicklung von Distinktionen und Kategorien zum richtigen Verständnis der Dynamik und Struktur der Lebenswelt;
- 3) Anwendung dieses Kategorienschemas auf die Untersuchung spezieller sozialer Phänomene (vgl. BERNSTEIN R., 1979, S.246).

Eine bezogen auf die Phänomenologie von A.SCHÜTZ und E. HUSSERL festzustellende Schwerpunktlegung auf Komplex 1) bleibt so lange für die Komplexe 2) und 3) unfruchtbar, solange E.HUSSERL's "transzendente Epoche" und die Methode der "schrittweisen Reduktion" in dem Ziel enden, ausschließlich die universalen Strukturen subjektiver Orientierung in der Welt zu beschreiben bzw. scheinbar zeitlose gesetzesartige Universalien für Lebenswelten zu extrahieren, die jenseits aller sozialen Dynamik zu existieren scheinen (vgl. LUCKMANN TH., 1979, S.197).

Das Konzept einer prozessualen Alltagsweltanalyse auf phänomenologischer Basis weist für die vorliegende Problemstellung aber nur dann begriffsstrategische Vorzüge auf, wenn zwischen Alltag und Wissenschaft unterschieden, und die Alltagsorientierung als angebliche Vereinigung von Theorie und Praxis kritisch hinterfragt wird.

3.2. Alltag als Gegenstand der Sozialwissenschaft

3.2.1. Zur Verwendungslogik der in vorliegenden Lebensweltkonzepten gebräuchlichen Begrifflichkeiten

Die folgende problemorientierte Diskussion kann sich aus konzeptionellen Gründen nicht zur Aufgabe machen, eine "Totalanalyse" transzendental- bzw. mundanphänomenologischer Theoriebildung zu liefern. Vielmehr wird der Notwendigkeit Rechnung getragen, daß theoretisches Arbeiten mit dem Aufbau eines Begriffsschemas beginnt, in das Informationen von der Sozialwelt eingefügt werden können (vgl. SCHÜTZ A., 1977, S.73).

Bei der Begriffsvielfalt, die bei dem Wortfeld "Lebenswelt" vorliegt, ist nur schwer eine stringente Verwendungslogik zu erkennen.

Der oft synonyme, undifferenzierte und insgesamt inflationäre Gebrauch betrifft Terminologien wie u.a. Lebens- Alltagswelt; Alltag - Situation - Milieu; Alltagswissen - Alltagsbewußtsein - Alltagsverstand; Alltagstheorie - Alltäglichkeit (vgl. BERGMANN, W., 1981, S.50 - 72).

In letzter Zeit mehren sich Versuche, die auf theoretisch- terminologischer Ebene versuchen, die konzeptionellen, methodischen und definitורischen Schwierigkeiten aufzuarbeiten, die sich bei der analytischen Näherung an die als Alltagsleben gefaßte menschliche Daseinsweise ergeben (vgl. dazu u.a.: THURN H.P., 1980; HITZELR / HONER, 1984).

So entwickelt H.P.THURN (1980) im Rahmen einer "Anthropologie des Alltagslebens" die Geschichte des "semantischen Feldes Alltag" vom griechischen Ursprung bis ins 20. Jahrhundert und vergleicht die Alltagskonzepte von E.HUSSERL, M.HEIDEGGER, M.WEBER, A.SCHÜTZ, S.FREUD, H.LEFEBRE, E.GOFFMANN und A.HELLER.

R.HITZLER und A.HONER (1984) liefern einen "Verständigungstext" bzw. "terminologische Vorschläge zur theoretischen Verständigung", die die phänomenologischen Termini "Lebenswelt - Milieu - Situation" umfassen.

J.HABERMAS (1981) entwirft aus einer kritischen Replik bisheriger philosophischer und sozialwissenschaftlicher Lebenswelt- und Systemkonzepte einen beides integrierenden Gesellschaftsbegriff in Verbindung mit der Explizierung eines Begriffs der kommunikativen Rationalität und einer evolutionären Theorie der Moderne.

Bei allen Systematisierungsversuchen ist aber zu beachten, daß "Lebenswelt" ein genuin phänomenologisches Konstrukt ist, das von E.HUSSERL in dessen Spätwerk "Die Krise des europäischen Wissenschaft und die transzendente Phänomenologie" als "Korrektiv gegen die Reflexionslosigkeit der positivistischen Wissenschaft in die philosophische Grundlagendiskussion eingeführt worden ist" (HITZLER R., HONER A., 1984, S.58).

"Alltag" fungiert summarisch als kritische Instanz

- a) gegen das szientistische Menschenbild (vgl. BERNSTEIN R.J., 1979, S.208f.),
- b) gegen die theoretisch- wissenschaftliche und praktisch-institutionelle Überfremdung des Lebens (vgl. WALDENFELS B., 1978, S.18).

"Lebenswelt" und "Alltag" werden in diesem Zusammenhang von E.HUSSERL weitgehend identisch und argumentativ ungetrennt gebraucht (vgl. THURN H.P., 1980, S.13), jedoch besteht ein Unterschied im Modus der Konstitution von Alltagswelt und Lebenswelt: "Eine anthropologisch fundierte Theorie wie die soziologische Alltätigkeitstheorie bringt uns Selbstverständlichkeiten zum Verständnis, indem sie (...) zeigt, welchen Beitrag die fraglos gültigen Institutionen für die Fortexistenz der Gesellschaft und der Individuen in ihr erbringen. (...) Eine transzendente Theorie der Lebenswelt dagegen bringt uns Selbstverständlichkeiten zum

Verständnis, indem sie sie auf das Grundproblem des Bewußtseins bezieht, stets Bewußtsein von etwas sein zu müssen und sie als Leistung eben dieses Bewußtseins begreift" (SOMMER M., 1980, S.39).

Jene lebensweltlichen Selbstverständlichkeiten können nach E.HUSSERL mittels der "phänomenologischen Reduktion" thematisiert werden, denn "wenn wir uns durch diese transzendente Epoche freigemacht haben, ist es möglich, die Lebenswelt und die Menschen selbst zu erkennen als Selbstobjektivierung der transzendentalen Subjektivität" (HUSSERL E., 1954, S.155f.).

Ohne näher auf "Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie" eingehen zu können, ist HUSSERLS Lösungsversuch, die Wissenschaften können nur dann wieder einen Beitrag zur Sinnfrage menschlichen Daseins leisten, wenn sie nur den Anschluß zur Welt des Subjektiven -zur Lebenswelt- behalten, zu problematisieren, da E.HUSSERL scheinbar eine Divergenz von Lebensweltstrukturen und wissenschaftlicher Rationalität für möglich hält (vgl.BÖHME G./v.ENGELHARDT M., 1979, S.14.)

Andererseits greift die Kritik von A. SCHÖTZ an E.HUSSERL zu kurz, wenn er behauptet, "(...) daß die empirischen Sozialwissenschaften ihre eigene Grundlage nicht in einer konstitutiven Phänomenologie der natürlichen Einstellung finden werden" (SCHÖTZ A., 1971, S.172f.), da dies zu einer fundamentalen Ambiguität bezüglich des Wesens und des Status der Strukturen der Lebenswelt führt (vgl. BERNSTEIN R.J., 1979, S.273f.).

Des weiteren sieht A.SCHÖTZ mittels der Methode der eidetischen Reduktion die Möglichkeit, die invarianten Merkmale von Phänomen so zu beschreiben, "wie sie dem subjektiven Bewußtsein unter Ausklammerung sowohl soziohistorischer Variationen als auch der Frage nach dem Wirklichkeitsstatus erscheinen (...)" (HITZLER R. u. HONER A., 1984, S.59).

Im Gegensatz zu E.HUSSERL läßt sich dabei im Kontext der Wirklichkeitsbereiche bei A.SCHÜTZ - und auch TH.LUCKMANN - ein unterschiedlicher Gebrauch von "Lebenswelt" und "Alltagswelt" feststellen. "Lebenswelt" ist für ihn der umfassendste Sinnhorizont, der "(...) alle Modifikationen der Einstellung und der Wachheit bzw. der Bewußtseinsspannung des normalen Erwachsenen einschließt" (SCHÜTZ A. / LUCKMANN TH., 1979, S.28).

"Alltagswelt" ist dagegen durch das "pragmatische Motiv" bestimmt (SCHÜTZ A. / LUCKMANN TH., 1979, S.28). Die dem SCHÜTZ'schen Lebensweltkonzept aber implizite kritiklose Indifferenz gegenüber Alltagsbeschreibungen (-seine Ambiguität bezüglich der invarianten Strukturen der Lebenswelt-) in Verbindung mit seinem kulturalistisch verkürzten Lebensweltbegriff (-Basis ist der kulturelle Bewußtseins- Wissensvorrat-) (vgl. HABERMAS J., Bd.2, 1981, S.201f.), lassen deutlich werden, daß sich ein alltagstheoretisch orientierter Analyseansatz nicht aus einer einfachen Adaption des Lebensweltkonzepts von A.SCHÜTZ bzw. E.HUSSERL ergeben kann.

3.2.2. Analyse - und Kritikpotential eines um die organisationssoziologische Komponente erweiterten Alltagsweltkonzeptes

Die "Alltagswelt" in der modernen Industriegesellschaft kann nicht als ein homogenes Stück Lebenswelt verstanden werden und der moderne Mensch lebt nicht mehr in einem sozialen Raum, sondern die Alltagswelt ist parzelliert (vgl. HÖHN, K. - R., 1980, S.30) d.h. der moderne Mensch lebt in einer "patchwork - Welt", in kleinen, in sich mehr oder minder geschlossenen Teil - Zeit - Welten (vgl. HITZLER, R., HONER, A., 1984, S.66).

Zusätzlich infiltrieren "die Imperative verselbständigter Subsysteme" die Lebenswelt und dies bedingt u.a. via Bürokratisierung "(...) eine Angleichung des kommunikativen Handelns an formal organisierte Handlungsbereiche auch dort, wo der handlungskoordinerende Mechanismus der Verständigung funktional notwendig ist" (HABERMAS J., Bd.2, 1981, S.593).

Damit ergibt sich die Notwendigkeit der Ergänzung einer systemorganisationssoziologischen Analysekomponente. Aus dieser Verbindung erscheint es möglich, die in einem alltagstheoretisch fundierten Forschungsansatz zu erfassenden zwei Perspektiven zu integrieren, nämlich die organisationssoziologische Außenperspektive in Verbindung mit der Binnenperspektive der in dem Alltagsweltauusschnitt handelnden sozialen Gruppen und Individuen. Eine Alltagsweltanalyse als ausschließlich kooperativer Deutungsprozeß durch die in verschiedenen Spezialalltagen handelnden Personen - dies entspricht der Binnenperspektive - enthält nämlich nach J.HABERMAS drei Fiktionen, die es aber zu durchschauen gilt:

- 1) die Autonomie der Handelnden,
- 2) die Unabhängigkeit der Kultur,
- 3) die Durchsichtigkeit der Kommunikation

(vgl. HABERMAS J., 1981, Bd.2, S.224).

Unberücksichtigt bleiben "systemische Mechanismen", die dem intuitiven Wissen der Handelnden entzogen sind (vgl. HABERMAS J., 1981, Bd.2, S.224).

Diese "a-tergo - Systemzwänge" können nur in einer von außen in Gang gebrachten Reflexionsphase auf die bewußte Symbolebene gehoben und einer adäquaten Kritik unterzogen werden, um auf dieser Basis Alternativen aufzeigen zu können.

Das Konzept "Kritik des Alltags" von LEFEBVRE wurde in der Bundesrepublik Deutschland vor allem im Zusammenhang einer materialistischen Sozialisationstheorie aufgegriffen (vgl. LEITHÄUSER TH., 1976a/b, LORENZER A., 1972), wohl mit der Realutopie im Hinterkopf, daß die Kritik am Alltag "richtiges" Bewußtsein entwickle, zum Moment einer revolutionären Praxis avanciere, das

Bestehende umstürze, um so am Ende den befreiten Alltag herbeizuführen.

Die Relativierung einer dergestalt totalitären Kritik, deren Problematik bezüglich eines objektiven Wahrheitsmaßstabes und einer "Endzielvorstellung" evident ist, muß nicht als logisches Gegenüber den totalen Relativismus bedeuten, sondern die Möglichkeit einer mehrdimensionalen Kritik eröffnen, wie sie z.B. von WALDENFELS gefordert wird: "Gegenüber einer (...) zentrierten Kritik scheint mir die Vieldimensionalität des kritischen Feldes nach einer marginalen Kritik zu verlangen, nach einer Kritik, die sich an den Rändern der faktischen Alltagswelten aufhält, ohne einen idealen Fluchtpunkt zu suchen. Die Ränder (...) verkörpern keine andere Welt sondern das Andere der bestehenden Welt, das, was durch die jeweilige Deutungspraxis unweigerlich ausgeschlossen, zurückgedrängt oder gar verdrängt wird (...)" (WALDENFELS B., 1978, S.41).

Dieses Kritikverständnis wird im methodologischen Teil im Rahmen des Konzepts einer "kritischen Hermeneutik" (vgl. u.a. SOEFFNER H.G. 1979 u. LEITHÄUSER TH., VOLMERG B., 1979) aufgenommen und im empirischen Teil in der Validierungs- Selbstreflexionsphase operationalisiert.

3.3. Zusammenfassung und Konkretion

1. Das Faktum der zunehmenden Ausdifferenzierung und Parzellierung der Lebenswelt in spezifische bzw. spezielle Subwelten bzw. Subsysteme führt nicht zu einer Verwerfung phänomenologisch - hermeneutisch orientierter Begrifflichkeiten schlechthin, da ohne die Klammer einer im kommunikativen Handeln zentrierten Lebenswelt ihre drei strukturellen Komponenten:

-Kultur

-Gesellschaft

-Person (vgl. HABERMAS J., 1981, Bd. 2, S.209f.)

auseinanderfallen würden (vgl. PARSONS T., 1981, S.36).

Die Lebenswelt stellt also zum einen das "allgemein Bekannte" dar, das sich im individuellen Horizont als persönliches und soziales Wissen und im kollektiven Horizont als das von allen in einer Situation geteilte Wissen konkretisiert.

Zum anderen ist aber gleichzeitig die Lebenswelt ein quasi "transzendentaler Ort", "an dem die unterschiedlichen Aspekte des sozialen Lebens in einer interaktiven Situation hinterfragt und neu bestimmt werden" (FREITAG B., 1983, S.558).

2. In Berücksichtigung der Gefahr einer Idealisierung, die einem phänomenologischen Lebensweltkonzept inhärent ist, wird sowohl die von M.HEIDEGGER vorgenommene konzeptionelle Trennung von Lebenswelt und Alltag (vgl. THURN H.P., 1980, S.14) in die Argumentation mit aufgenommen, als auch das qualitative Kennzeichen der Defizienz, wie es M.WEBER faßte:

Das eingelebte Alltagshandeln ist traditionelles Verhalten, eingebunden in das Geordnete, vollzieht sich oftmals als ablaufendes

Reagieren auf gewohnte Reize und ist gekennzeichnet durch Halbbewußtsein oder Unterbewußtheit des realiter zugrundeliegenden Sinnes (vgl. THURN H.P., 1980, S.16).

Bei dieser inhaltlichen Bewertung wird die Zwei - Deutigkeit des Alltagslebens bewußt, denn Alltag "(...) enthält, als Erscheinung, Momente von Praxis, verweist auf Praxis und muß doch zugleich immer als Ideologie durchschaut werden, als Form eines Handelns, das nicht eigentlich Praxis ist" (THIERSCH e.al., 1978(a), S.98).

3. Sozialisationstheoretisch betrachtet ist Alltagsleben "(...) die Verstärkung und Verdopplung der die Individuen formenden grundlegenden Sozialisationsprozesse; es ist die Regulation der konkreten, d.h. insbesondere der unmittelbaren, Interaktionen und Kommunikationen" (LÜSCHER K., 1976, S.56).

Gerade weil das Alltagsleben die Gesamtheit der zur individuellen Reproduktion notwendigen Bewußtseinsinhalte -mechanismen umfaßt, welche wiederum die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Reproduktion schaffen -und vice versa- muß eine Analyse des Alltagslebens eine Rekonstruktion jener handlungsgenerierender Alltagstheorien beinhalten, "die zur Selbstreproduktion des in die Verhältnisse einer konkreten Welt hineingeborenen einzelnen Menschen gehören" (HELLER A., 1981, S.64).

Die Alltagswelt fungiert dabei als Horizont für Verständigungsprozesse und gewährleistet auf Grund der ihr inhärenten etcetera Regel "die Kongruenz der Relevanzsysteme" und "die Reziprozität der Perspektiven".

4. In dem folgenden Analyseentwurf werden die von J.HABERMAS konstatierten "Fehlentwicklungen auf dem Wege zur Moderne"

- die systematische Entkopplung von Lebenswelt und System
und
- die zunehmende Kolonisierung der Lebenswelt

festgemacht an den Bewußtseins- und Handlungsqualitäten pragmatischer Alltagstheorien, wie sie als routinisierte Bewältigungsstrategien in beruflichen Subwelten virulent werden.

Gleichzeitig werden bei diesem Analyseansatz jene "Rationalitätspotentiale" und "Nischen" deutlich, die nach J.HABERMAS bei fortschreitender Übersetzung in die Wirklichkeit die Integration der kommunikativen Vernunft in die Alltagspraxis bewirken könnten.

4. Komponenten eines Konzepts zur Analyse situationsspezifischer Alltagstheorien und korrespondierender Bewältigungsstrategien

4.1. Situation

4.1.1. Die Situation als Mittelstufe zwischen intersubjektiver und subjektiver Welt

Berücksichtigt man die im vorigen Kapitel inhaltlichen Abgrenzungen, daß

1. die Welt, die uns umgibt, nicht als eine uns private erfahren wird, sondern als eine intersubjektiv vorab existierende, und daß außerdem
2. die Lebenswelt dem erlebenden Subjekt "fraglos" gegeben ist (vgl. SCHÜTZ A. / LUCKMANN TH., 1979, S.26ff),

so bietet sich als Transmissionsglied zwischen dem intersubjektiven und subjektiven Möglichkeitsbereich die Ebene der Situation an.

Dabei muß aber auf die Feststellung von H. G. SOEFFNER (1979(a), S.90ff) eingegangen werden, daß nämlich der Begriff "Situation" wissenschaftstheoretisch unscharf ist und in den unterschiedlichsten Abstraktions- Möglichkeitsstufen gebraucht wird.

In der folgenden Diskussion wird auf die in der Existenzialphänomenologie als Kernbegriff geltende Situationskategorie nicht näher eingegangen (vgl. SARTRE J.P., 1962), sondern auf den Verwendungsbereich innerhalb der Soziologie.

Ausgehend von der HEGEL'schen Bestimmung der "Situation überhaupt" als "(...) die Mittelstufe zwischen dem allgemeinen, in sich unbewegten Weltzustande und der in sich zur Aktion und Reaktion aufgeschlossenen konkreten Handlung (...)" (HEGEL, G.W.F., 1965, S.199), erscheint im Rahmen eines sozialwissenschaftlichen Ana-

lyseansatzes eine Konkretisierung von "Alltagswelt" hin zur "Alltagssituation" als sinnvoll, explizit in Hinblick auf die inhaltliche Bildung von Alltagstheorien.

Im Kontext alltäglicher Theoriebildung fungieren Alltagssituationen als intersubjektiv wirksame Ressourcen, da sie zeitlich und räumlich übergreifende Strukturzusammenhänge gegenüber wechselnden Themen durchhalten.

Die Alltagswelt umgrenzt dabei die Alltagssituationen in Form eines vorverstandenen, aber nicht unbedingt thematisierten Kontextes, auf den aber die Theoriebildung bzw. Handlungsplanung aufbaut.

Siehe dazu A.SCHÜTZ / TH.LUCKMANN:

1. "Eine Situation stellt den im Hinblick auf ein Thema ausgegrenzten Ausschnitt einer Lebenswelt dar."
2. "Ein Thema (...) umschreibt den Relevanzbereich der thematisierungsfähigen Situationsbestandteile,"
3. "und wird durch Pläne akzentuiert, die die Beteiligten auf der Grundlage ihrer Situationsdeutung fassen, um ihre jeweiligen Zwecke zu verwirklichen" (in: HABERMAS J., 1981, Bd.2, S.194).

Diese schematische Aufgliederung darf aber nicht zu der Vorstellung führen, daß das Individuum sich in eine Reihe von Situationen analytisch auflösen ließe, die in ihrer Addition eine umfassende Verhaltensklärung ergeben. Vielmehr ist zu berücksichtigen, daß die Subjektivität des Individuums intersubjektiv und die Situation immer auch eine Gruppensituation ist.

Zu klären ist noch die Art und Weise des Konstitutionsprozesses der Schaffung und Deutung von "Situation" im Wahrnehmungs- und Handlungszusammenhang aus der Perspektive des Individuums im alltäglichen Routinehandeln.

Dabei wird in Anlehnung an die SCHÜTZ'sche "Hierarchie der Situationstypen" unterschieden zwischen

- a) der Alltagssituation als einer allgemeinen, sozialen oder kulturellen Situation;
- b) der biographischen Situation des Individuums mit den in der konkreten Handlung sich zeigenden individuellen Systemniederschlägen und Deutungsmustern;
- c) der aktuellen Situation im Bereich spontanen Handelns (vgl. SCHÜTZ A., 1971, S.392ff).

Die allgemeine Alltagssituation (Typ a) fließt insofern in den Konstitutionsprozeß mit ein, da sie, wenn auch nicht als explizit angesprochener Kontext, einen Ausschnitt der Alltagswelten darstellt, die für die Angehörigen eben jener Alltagswelt in Handlungsvollzügen Situationsrelevanz gewinnt und sich als sprachlich organisierter Vorrat an Deutungsmustern repräsentiert (vgl. HABERMAS J., 1981, Bd.2, S.189).

Der Typus (b) ist gekennzeichnet durch die tägliche Wiederholung der szenischen Gestaltung, Routine, Standardisierung und Institutionalisierung des Handlungsablaufs. Er spielt in der Sozialisation und Identitätsbildung -insbesondere in der frühkindlichen- eine besondere Rolle, da die für Alltagssituationen typischen Szenarien sich beim Kind zu Verhaltensschemata verdichten, die in Form von spezifischen Bewußtseinsinhalten und Verhaltensmechanismen lebenslang als Orientierungsmuster für Handlungsentwürfe -vollzüge -interpretationen herangezogen werden. Situationstypus (c) entspricht im vorliegenden Kontext dem tag- täglichen Unterrichtsgeschehen.

4.1.2. Situation und pragmatisches Alltagshandeln

Die Alltagswelt, als Hintergrund für eine aktuelle Situation, muß in dem Grade verstanden sein, der notwendig ist, um situations-adäquat handeln zu können.

Anschaulich verdeutlicht diesen Zusammenhang E.HUSSERL mit dem von ihm eingeführten Bild des Horizonts:

"Die Handlungssituation bildet für die Beteiligten jeweils das Zentrum ihrer Lebenswelt; sie hat einen beweglichen Horizont, weil sie auf die Komplexität der Lebenswelt verweist" (HABERMAS J., 1981, Bd.2, S.188).

In der einzelnen konkreten Handlung sind also Elemente enthalten, die

1. über die Situation als solche hinausreichen;
2. zwischen den Beteiligten nur eine relativ übereinstimmende Situationsdefinition ermöglichen, bzw. höchstens eine Unterstellung eines Konsenses erlauben, auf welcher Diskursebene auch immer;
3. prozessuales Handeln ermöglichen, denn Alltagshandeln, begriffen als die Bewältigung von Alltagssituationen, vollzieht sich als ablaufender Prozeß menschlichen Verhaltens,"(...) wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden" (SCHÖTZ A., 1962, S.24).

Es gilt also zu unterscheiden zwischen Handlung als Erzeugnis und Handeln als Prozeß, wobei letzteres auf einem vorgefaßten Entwurf beruht (vgl. SCHÖTZ A., 1962, S.75-78).

Übertragen auf das Erklärungsschema für Handlungen von G.H. von WRIGHT (1974) , den "praktischen Schluß" oder "praktischen Syllogismus":

Wenn A den Entschluß faßt, p herbeiführen zu können, wenn er nach dem Entwurf a handelt und folglich a ausführt, dann handelt A rational.

Diese Rationalität ist aber beschränkt auf die vom Handelnden selbst zugeschriebene Relevanz, Absicht und Intention.

H.G.SOEFFNER betont deshalb die einer rationalen Handlung inhärente Pragmatik, denn der Funktionszusammenhang zwischen einer der Rationalität einer Handlung zugeordneten Hierarchie von Relevanzsystemen und einer in diesen repräsentierten Absichten und Zielen "(...)weist die Rationalität des Alltagshandelns als pragmatische Rationalität gegenüber einer allgemeinen situationsunabhängigen Rationalität aus" (SOEFFNER H.G., 1979(a), S.93).

Dieser pragmatische Handlungsentwurf (a) ist also immer in Beziehung zu sehen zu den objektiven Konstitutionsmerkmalen der jeweiligen Situation und zu dem Prozeßablauf der subjektiven Bildung von potentiellen und faktischen Handlungsmöglichkeiten in jener konkreten Situation.

H.G. SOEFFNER faßt dies zusammen:

"Was 'seine' Situation sei, bestimmt ein handelndes Subjekt in einem Perzeptions- und Handlungszusammenhang, indem es

1. einen Sinnbezug seines aktuellen Handelns als 'Thema' einer konkreten Situation setzt;
2. 'äußere Gegebenheiten' auf sich als handelndes Subjekt bezieht, sich an ihnen orientiert, sie als Möglichkeiten eigener Handlung interpretiert und diese 'äußeren Gegebenheiten' nur im Sinn- und Zielbezug des eigenen Handelns in den Blick bringt;

3. die so entwickelten Handlungsalternativen als 'Horizont' der aktuellen Situation setzt; der 'Horizont' -traditionell als meßbare Relation zwischen 'empirisch feststellbaren Gegenständen' und dem Subjekt gesehen- wird nun verstanden als Praxisbezug handelnder Subjekte;
4. durch die Setzung des 'Horizonts', der den Handlungsspielraum einer aktuellen Situation abgrenzt von Gegebenheiten, die durch aktuelles Handeln nicht, nicht mehr oder noch nicht beeinflußbar sind. Die Gegebenheiten -durch Perzeption und Koorientierung auf den Praxisbezug hin orientiert, geprüft und bewertet- werden erst durch die Zuschreibung des Prädikates 'nicht - oder noch nicht - veränderbar' zu 'äußeren' Gegebenheiten;
5. indem das Subjekt Thema (Sinnbezug), Zielbezug, Horizont von anderen Themen, Zielbezügen und Horizonten abgrenzt, d.h. eine Situation von einer anderen durch Festsetzung eines spezifischen Interpretationsrahmens unterscheidet" (SOEFFNER H.G., 1979(a), S.95), (vgl. dazu auch: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN, 1979, S.8f).

Aus obigen fünf Punkten ergibt sich die Notwendigkeit der Analyse jener Transfervorgänge, mit Hilfe derer die handelnden Personen ihre Wahrnehmungen und Relevanzzuschreibungen von einer Alltagsszenerie zur anderen verbinden.

Dies erfordert ein näheres Eingehen auf die Funktion und Rolle des "Alltagsbewußtseins".

4.2. Bewußtsein

Auf ethologischer Basis umschreibt Bewußtsein vier Bereiche:

- 1) Die innere Wahrnehmung;
- 2) das Gewährwerden der eigenen Existenz;
- 3) die Fähigkeit zur Ideation;
- 4) die Fähigkeit zur Selbstaktivität (vgl. BÜHL, W., 1982, S.118).

Im folgenden wird die Kategorie "Bewußtsein" auf handlungstheoretischer Ebene entwickelt. Bewußtsein bedeutet in diesem Kontext zunächst einmal einen Prozeß menschlichen Verhaltens und Handelns in seiner Totalität, unabhängig von der etwaigen Bewußtseinsstufe (Traum, unbewußt, bewußt, alltäglich,...). Diese Betrachtungsweise relativiert daher jene Auffassungen, die Bewußtsein ausschließlich unter dem Aspekt einer

- mentalen Aktivität
- quantifizierbaren psychologischen Größe
- kognitiven Struktur

betrachten.

Ein prozessuales Verständnis von Bewußtsein enthält dagegen

- einerseits die Annahme eines systemischen Kontextes aller Verhaltens- und Handlungsweisen und
- andererseits die Fähigkeit, jenseits dieses Kontextes zu Reflexionen über sich selbst fähig zu sein. Dieses Bewußtsein über sich selbst, das Selbstbewußtsein, "ist psychologisch und logisch die höchste Stufe des Bewußtseins, nämlich reflexives Bewußtsein" (BÜHL, W., 1982, S.215).

Die potentiellen Qualitäten der absoluten Offenheit, der Irreversibilität, des Ungleichgewichts, der Dynamik und der Ultrastabilität menschlichen Bewußtseins erfahren im folgenden eine Einnengung auf

- die Ebene der Alltägllchkeit;
- das konkretistische Denken im Rahmen alltäglicher Interaktionen;
- die subjektive Verarbeitung der Alltagspraxis.

4.2.1. Wissen als Fundus für bzw. der Alltagswirklichkeit

Nach BERGER / LUCKMANN umfaßt die soziologische Analyse der Alltagswirklichkeit eine Analyse jenes Wissens, welches das Verhalten in der Alltagswelt reguliert (vgl. BERGER / LUCKMANN, 1969, S.21ff).

Die Inhalte dieses Wissens resultieren aus der Dialektik zwischen der dem Individuum ungeachtet seines Wollens vorgegebenen objektiven gesellschaftlichen Wirklichkeit und dem Produzieren eben dieser Wirklichkeit in konkreten Handlungssituationen.

Wissen bedeutet "(...) die Gewißheit, daß Phänomene wirklich sind und bestimmte Eigenschaften haben" (BERGER / LUCKMANN, 1969, S.1).

Dieser Wissensvorrat, der die Basis des Denkens und Handelns des einzelnen wie einer Gesellschaft bildet, besteht sowohl aus sedimentierten Erfahrungen individueller Situationsbewältigungen als auch aus der sich intersubjektiv manifestierten Allgemeinheit der Lebenserfahrung früherer Generationen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß der intersubjektiv sich konstitulierte bzw. konstituierende Wissensvorrat, der die erlebte und erlebbare Lebenswelt thematisiert, als im Sozialisationsprozeß übermittelbarer Sinnzusammenhang den Horizont des potentiell verfügbaren Wissens bildet.

Dieses "Horizontwissen" muß deshalb in Verbindung gesehen werden mit den historisch gewachsenen und aktuell vorherrschenden Strukturen, Normen und Werte der konkreten Alltagswelt, wie:

1. die periodische und analoge Wiederkehr von Anforderungen und Situationen;
2. die Tendenz zur fortschreitenden Routinisierung;
3. die wachsende Möglichkeit der Steuerung und Expansion von fremdgesetztem Alltagswissen auf dem Wege der Imitation vorgegebenen Standards durch die elektronischen Medien.

D.h. Alltagswissen formt sich nicht nur aus aktivem Erleben, sondern wird zunehmend konsumtiv aufgebaut (vgl. HÖHN K.-R., 1980, S.35).

Da jedes Handeln in bezug auf einen anderen Menschen von bestimmten vorgängigen Erwartungen darüber mitbeeinflusst ist, wie dieser sich seinerseits verhalten wird, bilden jene Rollenerwartungen einen integralen Bestandteil des alltäglichen Erfahrungsvorrats eines Individuums. Die zum erfolgreichen Agieren notwendige Stabilität des Alltagswissens ist somit gleichzeitig Vorbedingung und Konsequenz interaktiver Alltagspraxis und verweist auf dessen pragmatische Ausrichtung.

Für die Analyse von pragmatischen Alltagstheorien muß aber eine Beschränkung der Wissensinhalte auf die Summe derjenigen Kenntnisse, die im alltäglichen Leben tatsächlich verwendet bzw. im Verlauf der Sozialisation **bewußt** vermittelt werden (und wurden), aus folgenden Gründen durchbrochen werden:

1. Alltagswissen ist immer durch ideologische Filter präformiert.
2. Unter diese Begrifflichkeit - "Wissen als zentrale Kategorie, unter der die Persönlichkeit als sozialisierte begriffen wird" (GEULEN D., 1977, S.63) - lassen sich nicht alle Momente der Ich - Identität subsumieren.

3. Alltagswissen ist auch psychologisch verankert und hat seinen lebenspraktischen Sinn innerhalb der bewußten und unbewußten Bildungsgeschichte des Subjekts.

Diese ideologische und psychoanalytische Komponente in Verbindung mit der inhaltlichen und den sie umsetzenden Handlungsstrategien umfaßt das Alltagsbewußtsein.

4.2.2. Alltagsbewußtsein und die Bewältigung gesellschaftlicher Alltagspraxis

Die Sedimentierung aller (bewußten und unbewußten) gemachten Erfahrungen bilden das Alltagsbewußtsein des Menschen, wobei sich jene Erfahrungen in konkreten Situationen zu je spezifisch-subjektiven Alltagswissensbeständen verdichten, die wiederum zugleich Voraussetzung und Filter für neue Erfahrungen sind. Nach LEITHAUSER und VOLMERG ist Alltagsbewußtsein "(...) die individualisierte, d.h von den Individuen in Sozialisationsprozessen erworbene Form eines allgemeinen, gleichwohl partikularisierten und parzellierten (an aktuelle soziale Situationen gebundene) gesellschaftlichen Bewußtseins" (LEITHAUSER/VOLMERG, 1981, S.18f).

Um die Vielschichtigkeit menschlicher Bewußtseinsebenen (z.B. Traum- Realebene) kategorial und inhaltlich mitzuerfassen, erscheint eine Einarbeitung der Differenzierung in Klischee - Zeichen - Symbol, wie sie A.LORENZER (1972) in "Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs" vornimmt, als sinnvoll.

Ohne auf die von ihm dargelegte Begriffsbildungsproblematik innerhalb der psychoanalytischen Theorieentwicklung eingehen zu können, wird für den hier vorliegenden Analyserahmen von Alltagsbewußtsein festgelegt:

- 1) Symbole haben den Charakter bewußter Repräsentanzen, "(...) die äußere Objekte und Vorgänge oder innere Vorgänge repräsentieren, die von diesen Objekten im Wahrnehmungs- bzw. Erkenntnisprozeß unterschieden werden können und die als selbständige Einheiten Gegenstand der Denk- und Erkenntnisprozesse werden" (LORENZER, A., 1972, S.91).
- 2) Zeichen haben den Charakter von bedeutungsentleerten Symbolen. Diese quasi stellvertretend für Symbole stehenden Zeichen "(...) verlieren die Eigenart einer konkreten Repräsentanz eines Objektes in seiner historischen Besonderheit und einer unaustauschbaren Beziehung zu diesem Erlebnissubjekt (LORENZER, A., 1972, S.96).
- 3) Klischees haben den Charakter von nicht-symbolischen Strukturen, es sind unbewußte Repräsentanzen (vgl. LORENZER, A., 1972, S.93).

Eine inhaltliche Konkretisierung erfährt diese analytische Differenzierung im Zusammenhang der Bewußtseins- Alltagsstrategien, da sich in ihnen symbol- zeichen- und klischeeorientierte Handlungsweisen und ihre Mischformen manifestieren.

Alltagsbewußtsein, als Reflex und zugleich Bedingung der subjektiven Verarbeitung der gesellschaftlichen Alltagspraxis und persönlichen Biographie, manifestiert sich in einem Konglomerat von "Einstellungen", die ihrerseits u.a. Handlungspläne, Psychologismen, Bewertungskriterien und Ideologien enthalten. Jene bedingen den impliziten Konservatismus (vgl. HÖHN K., R., 1980, S.38), der eine kumulative Erfahrungsverarbeitung erschwert. Verbindet

man obiges Bewußtseinsverständnis mit dem dargelegten Zusammenhang von Lebens- Alltagswelt, Horizont, Thema, Situation, Handeln (vgl.4.1.), so wird die Intention des Alltagsbewußtseins deutlich, nämlich das Deckungsgleichhalten von Horizont und Alltagssituation.

Für die Analyse von pragmatischen Alltagstheorien stellt sich nun die Frage nach jenen Mechanismen, die die Bewältigung von stets divergierenden Situationsanforderungen gewährleisten bzw. die es ermöglichen, daß nur die **Schnittmenge** zweier Handlungsräume ausreichendes Thematisierungsmaterial enthalten muß, und sich nicht die einzelnen Lebensweltausschnitte völlig decken müssen.

4.3. Typisierung

4.3.1. Typisierung als grundlegende Methode

Die zentrale Aufgabe eines alltagstheoretischen Analyseansatzes ist, die Mittel und Methoden zu beschreiben, mittels derer die Menschen ihr wechselseitiges Verhalten sicherstellen.

Situationsadäquates Handeln ist nur dann möglich, wenn Handlung und Handlungserwartung einen erwartbaren Grad an Kontinuität und Reziprozität aufweisen. Nun beinhaltet der Handlungshorizont der Lebenswelt potentiell mehr Möglichkeiten, als in der konkreten Alltagssituation faktisch realisiert werden können. Dieses Faktum setzt Systeme oder Strategien voraus, die die Komplexität potentieller Verhaltensmöglichkeiten reduzieren. N. LUHMANN bezeichnet sie als "Mechanismen zur Reduktion sozialer Komplexität" (LUHMANN N., 1971, S.32).

Der menschliche Wahrnehmungsvorgang fungiert dabei als Typisierungsinstanz mit dem Ziel, die in den Alltagssituationen gemachten Erfahrungen durch die Zuschreibung einer orientierungsstiftenden Struktur und einer typischen Charakteristik transferierbar zu machen für ähnlich strukturierte Kommunikationssituationen. Die These von A. SCHÜTZ:

Es sind Typisierungen, die es den Leuten möglich machen, sich wechselseitig zu "verstehen",

gilt es hinsichtlich des "Verstehens" (Fremdverstehens) zu präzisieren.

Auf der Ebene der Typisierung ergibt sich das Problem der Konstitution und des Erwerbs spezifischer Handlungsmuster, die gleichzeitig Deutungs- und Verstehensmuster repräsentieren und ihrerseits wiederum Typisierungen generieren.

Auf der Ebene des Fremdverstehens ergibt sich das Problem der Konstitution und des Erwerbs von Interpretations- und Zuordnungsmustern, die selektieren, einordnen, kategorisieren und ihrerseits als Typisierungsinstanz fungieren.

Die Qualität des gegenseitigen "Verstehens" auf der Basis gegenseitiger Typisierungen in Form orientierungswirksamen Alltagswissens reicht idealtypisch von der völligen Übereinstimmung, über das Nichtverstehenwollen, bis zum totalen Mißverständnis.

Nach A. SCHÜTZ ist das Alltagswissen des Einzelnen von der Welt ein System von Konstruktionen ihrer typischen Aspekte (vgl. SCHÜTZ A., 1971, S.8) und A. SCHÜTZ entwickelt auf dieser Basis eine Ontologie der Lebenswelt, "bei der der Vorgang der Typisierung der grundlegende Prozeß ist, mittels dessen die Gesellschaftsmitglieder ihre Lebenswelt konstituieren" (PSATHAS G., 1979, S.183), und ein Typ "eine in vorangegangenen Erfahrungen sedimentierte, einheitliche Bestimmungsrelation (ist)" (SCHÜTZ A., LUCKMANN TH., 1979, S.278).

In Modifikation zu A.SCHÜTZ, der Typisierung mehr als feste Konfiguration betrachtet (vgl.BERNSTEIN R.J., 1979, S.255), geht GARFINKEL von der Annahme aus, daß in erster Linie der Prozeß der Typisierung wirksam ist, wobei sich GARFINKEL auf jenes Wissen bzw. jene Methoden des praktischen Denkens beschränkt, die den Handelnden in eben jener Handlungssituation bekannt und bewußt sind (vgl.PSATHAS G., 1979, S.183).

Typisierungen können aber nur bedingt immer auf Bekanntes bzw. Ge-Bewußtes zurückgeführt werden, denn ein Großteil alltagsweltlich-pragmatischer Typisierungen sind den Handelnden so selbstverständlich, daß sie sich in Form von Typisierungsschemata verdinglichen und sich einer stetigen Reflexion entziehen.

4.3.2. Typisierungs- und Deutungsschemata

Der Prozeß der Typenbildung wird durch Konsistenzregeln initiiert und gesichert, die Deutungsmuster aufbauen, deren Aufgabe es wiederum ist, Konsistenz im Bewußtsein zu erzeugen und Inkonsistenzen zu eliminieren bzw. auf Kompatibilitäten rückzuführen.

Die Summe der Deutungsmuster ergeben das Insgesamt von Bewußtseinskonstellationen, ein subjektiv konsistentes Gefüge von Interpretationsregeln, "die ihrer eigenen Logik gemäß die Erfahrungen der Subjekte zu einer für die Subjekte sinnvollen, ihre Relevanzbereiche bestimmenden Wirklichkeit ordnen" (HEINZE TH., e.al., 1981, S.51).

Dieser zielgerichtete Prozeß verweist auf die Notwendigkeit der Analyse jener individuellen und / oder kollektiven Bewußtseins-schemata -mechanismen und -methoden, die Handlungsmuster generieren, deren latente Inkonsistenzen meist nicht bewußt sind, aber a tergo in der konkreten Handlung virulent werden. Die Kategorie "Deutungsschemata" erfährt damit, analog dem "Wissen", eine Erweiterung um die mithandlungsbedingende pragmatische und psychologische Ebene; d.h. daß jener Erfahrungsvorrat, bestehend aus einem Konglomerat von Typen, keine absolut abhängige Inhaltsvariable von soziokulturellen Faktoren ist, sondern sich - gebrochen an gesellschaftlichen, systemischen, kollektiven und individuellen Relevanzsystemen- in Form pragmatischer Deutungs- und Handlungsschemata je subjektiv konkretisiert.

4.4. Strategien

4.4.1. Alltag, Routine und Bewußtseinsmechanismen

Der Alltag liefert überwiegend solche Situationen, die mehr oder weniger problemlos unter bereits bekannte Normalitätsstrukturen subsumiert werden können. Mittels "Passageriten" (THURN H.P., 1980) versucht der Mensch seine persönliche Identität mit den Anforderungen bzw. Erwartungen der je aktuellen Situation nach bewährtem Muster zu verknüpfen. Entscheidendes Merkmal alltagspraktischen Handelns ist deshalb die iterative und inexplizite Anwendung von Identitätssicherungsmechanismen, verstärkt durch die fortschreitende Routinisierung und Verdinglichung immer weiterer Lebensbereiche in Form von "Sachzwängen".

Organisierter und institutionalisierter Routine ist eine Tendenz zur Reifikation, zu einer Resistenz gegenüber Alternativen und Innovationen inhärent.

Da die vorliegende Problemstellung sich auf den beruflichen Suballtag bezieht, kommt den verdinglichten Situationenfestlegungen in Korrespondenz mit der Verabsolutierung des zugeschriebenen beruflichen "man" eine besondere Bedeutung zu.

Wie schon die Komponenten "Situation" (vgl. 4.1.), "Bewußtsein" (vgl. 4.2.) und "Typisierung" (vgl. 4.3.) werden die "Strategien" zuerst als allgemeine Bestandteile pragmatischer Alltagstheorien und korrespondierender Bewußtseinsmechanismen expliziert.

Erst im nächsten Punkt erfolgt die Konkretisierung auf den Suballtag "Schule", auf die beteiligten Personengruppen und Einzelhandelnden.

4.4.2. Übertragung und Verdrängung

Auf der psychologischen Ebene spielt der Vorgang der Übertragung, d.h. "(...) der wiederholte, auf bloße Assimilation gerichtete Gebrauch von sozialisierten, das Alltagsbewußtsein strukturierenden und die soziale Situation organisierenden Regeln angesichts fremder oder neuer sozialer Situationen (...)" (LEITHAUSER TH., VOLMERG B., 1981, S.62) eine bedeutende Rolle.

Übertragung soll, bezogen auf die hier zugrundeliegende Problemstellung und in Abgrenzung zur psychoanalytischen Verwendung, die wiederholende Anwendung von Abwehr- und Verdrängungsregeln bedeuten, also ein allgemein menschliches Phänomen. Denn mittels Übertragung werden neue Situationen, die ihrerseits Auslösefunktion haben und Übertragungsangebote machen, verarbeitet (vgl. LEITHAUSER TH., VOLMERG B., 1981, S.116).

Unberücksichtigt muß der gesamte nur psychoanalytisch faßbare Teil individueller Abwehrmechanismen bleiben, die wohl den Handlungsentwurf -verlauf beeinflussen, aber die hier zugrundeliegende sozialwissenschaftliche Schwerpunktsetzung überfordern würde.

Deshalb wird auf keine eventuell reaktivierte frühkindliche Beziehungsform eingegangen, sondern schwerpunktmäßig auf Übertragungsmechanismen, die eine Vermischung mit Beziehungselementen einer realen Situation erkennen lassen. Der Teilung des Übertragungsvorgangs in Übertragung verdrängter individueller Interaktionsformen und der Übertragung verdrängter Praxisanteile entspricht die inhaltliche Trennung in klischee- und zeichenbestimmter Bewußtseinsmechanismen (vgl. LORENZER A., 1970). A.LORENZER faßt im Kontext seines psychoanalytischen Konstrukts: "Symbol", "Klischee", "Zeichen" Verdrängung als Desymbolisierung, d.h. Verwandlung einer symbolischen Repräsentanz in ein Klischee unter Bewahrung ihres Beziehungscharakters (vgl. LORENZER A., 1972, S.107).

In einem sozialwissenschaftlich orientierten Verständnis von Alltagstheorie, wie es hier entwickelt wird, interessieren aber Kompensationsmechanismen, die keine Desymbolisierung, sondern eine Überbetonung der Repräsentanz (der Objekte und Vorgänge) darstellen; d.h. Repräsentanzen verwandeln ihren symbolhaften Charakter zunehmend in den von Zeichen (vgl. LORENZER A., 1972, S.109).

Nicht klischeebestimmtes neurotisches Agieren und Reagieren bzw. deren Konkretisierung in Handlungsentwürfen oder geäußerten Handlungsrechtfertigungen stehen im folgenden zur Diskussion, sondern Vorgänge der zunehmenden Entleerung der Bedeutungsinhalte ehemaliger Symbole, die als affektlose Zeichen hinter dem Rücken nicht thematisiert oder nicht selbstthematisierbar den konkreten Handlungsablauf und die geäußerte Interpretation mitbestimmen.

4.4.3. Reduktion, Ausgrenzung und Anpassung

Abwehr- Kompensations- und Reduktionsmechanismen haben die Aufgaben zu erfüllen,

- 1) das in der Anwendung von praktizierten Einzelerfahrungen Bestätigung suchende Alltagsbewußtsein zu schützen;
- 2) in Problemsituationen vor Identitätskrisen zu bewahren;
- 3) trotz des Leidensdrucks in Entfremdungssituationen handlungsfähig zu bleiben.

Die folgende Auflistung der "gebräuchlichsten" Strategien darf nicht zu der Schlußfolgerung führen, daß jene in Handlungen oder Interpretationen in "analytischer Reinkultur" erfahrbare wären und als Deduktionsbasis für monokausale Erklärungen dienen könnten.

Vielmehr ist der Übergang bzw. die Überlappung oder Kombination der einzelnen Techniken je nach den vorherrschenden Situationsfaktoren und je nach den individuellen Relevanzhierarchien fließend (vgl. die Übersichtsschemata S.61, S.62 und S.63).

Abwehrtechniken:

- 1) "Ausgrenzung potentieller Themen": als die "Nichtzulassung von Deutungen mit Hilfe von Techniken der Vermeidung, Verschiebung, Verleugnung, des Ungeschehenmachens, Diskriminierung, Projektion negativer Elemente der eigenen Praxis..." (LEITHAUSER TH., VOLMERG B., 1981, S.112).
- 2) "Nivellierung von Widersprüchen": umfaßt u.a. die Technik der Harmonisierung (vgl. LEITHAUSER TH., VOLMERG B., 1981, S.112).
- 3) "Fiktive Kompensation von Entfremdung", als die Strategie der fiktiven Etablierung von Raum/Zeit - Grenzen, d.h. der systemstabilisierenden Trennung von öffentlichem und privatem Alltag (vgl. HÖHN K. - R., 1980, S.73).

Reduktionstechniken:

1) Standardisierung:

Umfaßt Mechanismen wie: "Ontologisierung, (Naturalisierung und Enthistorisierung ges. Verhältnisse), Trivialisierung und Vereinfachung, konkretistische Merkmalsfixierung, Psychologismus, Familialismus, Personalisierung..." (LEITHAUSER TH., VOLMERG B., 1981, S.113). D.h., müssen die Beteiligten sich in einer Situation für eine Handlungsmaßnahme entscheiden, so vollziehen sie dies meist spontan - analysierend: Der Agierende subsumiert die Situation unter einen standardisierten Typ und greift zu einer damit korrespondierenden Entscheidung.

2) Hypergeneralisierung:

A.HELLER versteht darunter die Tendenz, daß einer Situation eine analog erscheinende zugeordnet und die Lösung verallgemeinert wird. "Überwiegt jedoch das Singuläre des Falls, so stehen wir vor einem neuen Phänomen. Dann führt die Generalisierung zur groben Behandlung des Singulären, die Generalisierung wird (...) zur Hypergeneralisierung (...)" (HELLER A., 1981, S.231).

3) Bildung von Deutungsschemata:

D.h. gerade in Krisensituationen werden jene Interpretationsleistungen und Handlungsschemata aktiviert, die zum Ziel haben, die gestörte Routine wiederherzustellen. Die feststellbaren Handlungsauswirkungen werden kategorisiert und bereits bekannten Handlungstypen zugeordnet. Diese Typisierungen greifen auf vorliegende Stereotypen, Ideologien und Mythen zurück, wirken also komplexitätsreduzierend.

4) Affektive Dissonanzreduktion:

Liegt eine Versagungssituation vor, kann mit der Abschwächung des in der Erwartungshaltung implizierten Bedürfnisses reagiert werden: D.h.: Ein subjektiver Mangelzustand wird zumindest vorübergehend nicht mehr als solcher qualifiziert, "Indem, z.B. im Rückgriff auf bestimmte alternative Normen Rationalisierungen gefunden werden, die die Auferlegung des Defizits als gerechtfertigt, seine Erduldung als, "Tugend", Forderungen nach seiner Beseitigung aber als "unmoralisch" usw. erscheinen lassen" (HÖHN K. - R., 1980, S.72).

Der Erfolg bzw. das Scheitern dieser Bewältigungstechniken ist abhängig von:

- 1) der "Reziprozität der Perspektiven" (G.MEAD);
- 2) der "kommunikativen Kompetenz" (J.HABERMAS).

Das vorliegende Alltagstheoriekonzept geht davon aus, daß der Mensch, um seine Alltagswelten bewältigen und handlungsfähig bleiben zu können, sich komplexitäts- bedürfnisreduzierender Maßnahmen bedienen muß.

Die Kommunikation vollzieht sich dabei auf der passiv - konformistischen Bewußtseins- Handlungsebene und ist situationsfixiert. Diese Sichtweise greift aber zu kurz, da eine Absolutsetzung des impliziten Konservatismus des Alltagsbewußtseins die reflektierende Ebene abtrennt. D.h., Alltagsverarbeitung kann auf Grund der ebenfalls impliziten innovativen Dynamik menschlichen Wissens und Bewußtseins aktiv auf der Basis diskursiver Kommunikation und alternativer Strategien und Theorien erfolgen.

4.5. Reflexion

4.5.1. Reduktion vs. Reflexion

Es wäre eine unzulängliche Verengung des vorliegenden Analyseansatzes, wollte man die Kategorien "Situation", "Bewußtsein", "Typisierung" und "Strategien" ausschließlich an dem Kriterium der Reduktion festmachen.

Unbeschadet des Faktums, daß, bedingt durch spezifische historische, gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Strukturen, aus Lebenswelten parzellerte Routinepraxis, aus Typen Stereotypen, aus Wiederholung Wiederholungszwang, aus Thematisierung Nivellierung und Standardisierung werden, und die individuelle wie gesellschaftliche Bewußtseinsbildung mehrfachen Verzerrungen unterliegt, so muß gerade im Kontext alltagskritischer Überlegungen auf die kognitiven Möglichkeiten wie z.B. der Reflexion, Veränderung, Erweiterung, Kritikfähigkeit ... eingegangen werden.

Dieses Potential wird im Alltag an mehreren Stellen sichtbar.

- "1) In dem 'empirischen' Umgang mit der Realität, das heißt im Test des Handlungspotentials an den Kriterien Erfolg und Mißerfolg;
- 2) in der interaktiven Realisierung von Handlungsplänen, das heißt in der virtuellen Übernahme der Perspektive und Haltung der Handlungspartner: In der Intersubjektivität der Orientierung;
- 3) in der in den sozialen Deutungsmustern angelegten Fähigkeit zur Hypothesenbildung gegenüber der sozialen "Realität", das heißt in der Fähigkeit zwischen Deutung und Gedeutetem zu unterscheiden sowie in der Möglichkeit des Nebeneinanders von konkurrierenden Deutungen gegenüber einem zu Deutenden;

- 4) in dem der Inexplizithet des Alltagswissens zugrunde liegenden Postulat der prinzipiellen Ausdrückbarkeit, das heißt in der Möglichkeit der expliziten Versprachlichung des Wissens". (SOEFFNER H. - G., 1983, S.21).

Ebenso inadäquat wie der verbreitete affirmative Alltagsbezug wäre eine undialektische Aufspaltung von wissenschaftlicher Reflexion vs. alltäglichem Handeln, denn Reflexion ist immer schon ein Bestandteil des Handelns und vice versa.

Stehen die alltäglichen Interaktionsanforderungen mehr unter dem Paradigma der Funktionalität, so erweitert und ergänzt das Interaktionsprofil der Reflexion, das unter dem Paradigma der Legitimation steht, den potentiellen Bewußtseinshorizont des Menschen (vgl. SCHÜLEIN J.-A., 1979, S.286ff.). Im Gegensatz zu den in 4.4. beschriebenen Strategien wird in der Reflexion alltagspraktischer Regeln und Routinemechanismen eine Distanz zur sozialen Praxis hergestellt und eine Thematisierung stereotypengeprägter Handlungen ermöglicht. Innerhalb der Aktionsforschung liegen Versuche vor, die Vermittlung zwischen Reflexion und alltäglichem Handeln auf der methodischen Ebene zu leisten, d.h. den Projektrahmen und die Rollenzuweisung von Versuchsleiter und Versuchsperson neu zu definieren (vgl. HEINEKEN W., 1979, S.225). Auf diese Problemstellung wird im methodologischen Teil eingegangen.

Im Kontext der pragmatischen Alltagsstheorie wird Reflexion nicht als Interaktionstyp oder als Methode zur Selbstreflexion verstanden, sondern als notwendige Ergänzung der reduktiv-zeichenhaften Bewältigungsstrategien um die reflexiv-symbolorientierte Ebene.

4.5.2. Alternativstrategien und Gegenerfahrung

Alternativstrategien und deren theoretische Begründung müssen im Gegensatz zu den komplexitätsreduzierenden Strategien komplexitätserweiternd wirken.

Die Ausbildung von Alternativstrategien ist aber an mindestens drei Bedingungen geknüpft:

- 1) Erweiterung der theoretischen Kompetenz pragmatischer Performanz und des hierarchischen Relevanzsystems auf individueller und kollektiver Basis.
- 2) Integration dieser erweiterten bzw. veränderten Handlungsqualitäten in einen intersubjektiv akzeptierten Interaktions- und Interpretationsrahmen.
- 3) Modifizierung der Alltagspraxis, um Gegenerfahrungen und alternative Handlungselemente erproben zu können bzw. erfahrbar werden zu lassen.

Das "Erlernen" alternativer Strategien ist also auf der individuellen Ebene auf interaktive Anerkennung, auf der kollektiven Ebene zumindest auf Tolerierung und auf der situativen Ebene auf problemlose Ermöglichung angewiesen.

Das würde aber bedeuten, daß man zunächst die volle Handlungskompetenz hinsichtlich der alternativen Alltagstheorie erworben haben mußte, bevor man beginnt, sich von den tradierten, reifizierten Alltagstheorien emanzipieren zu können (vgl. KLEIN, M., 1978, S.412).

Dies setzt, in Abgrenzung zu den klischee- und zeichenbedingten Bewußtseinsmechanismen, symbolorientierte Strategien voraus, die in Richtung reflektiertes Bewußtsein tendieren. In Anlehnung an A.LORENZER (1972) wird "Symbol" als Produkt eines Erkenntnisvorgangs gefaßt, das mittels bewußter Ich - Leistung als selbständige Einheit Gegenstand der Denk- und Erkenntnisprozesse werden kann (vgl. LORENZER A., 1972, S.91).

Symbolorientiertes Handeln kann deshalb unabhängig von der Realsituation evoziert und verbal erfaßt werden. "An die Stelle des Handelns kann ein Probehandeln mit kleineren Energiequanten treten (...) Es bringt das Hantieren mit Symbolen einen Verzögerungseffekt mit ins Spiel, (...) der die Zwangsläufigkeit der Geschehnisse lockert (...)" (LORENZER A., 1972, S.98).

Auf der Symbolebene entspräche in Kontrastierung zu den reduktiven Strategien

der Ausgrenzung - "Einbeziehung potentieller Themen": "Artikulieren unerprobter Deutungen, bildungsgenerativer Themen..."(...)

der Nivellierung - "Austragung von Widersprüchen": "Entfaltung der inhärenten Dynamik des Themas, Bewußtsein von Interessengegensätzen..."(...)

der Standardisierung - "generative Verarbeitung von Praxisfiguren": "Bewußtsein ges. produzierter Verhältnisse, Erweiterung der situationsbezogenen Deutung auf ges. relevante Themen, Bewußtsein der ges. Interessenlage von Gruppen..."(...)

der Bildung von Deutungsschemata - "Kritik vorgegebener Deutungsschemata": "Ideologiekritische Haltung, Thematisierungsfähigkeit..." (LEITHÄUSER TH., VOLMERG B., 1981, S.118/119).

Innerhalb des Zusammenhangs von Reduktion und Reflexion im Rahmen des Horizonts menschlichen Alltagsbewußtseins gilt es immer zu berücksichtigen, daß:

- 1) es sich nur um eine analytische Aufschlüsselung von potentiell möglichen Strategien handelt;
- 2) diese Mechanismen nie in "Reinkultur" handlungsleitend wirken;
- 3) die Übergänge zwischen klischee- zeichen- und symbolbestimmten Strategien fließend sind und sich überlappen bzw. gleichzeitig auftreten.

Die folgenden Übersichtsschemata auf den Seiten 61, 62 und 63 dienen der Zusammenfassung und Explikation der entwickelten alltäglichen Bewußtseinsmechanismen auf den beiden Niveauebenen: zeichenorientiert, reduzierend und symbolorientiert, reflektierend.

Mechanismen des Alltagsbewußtseins
(zeichenorientiert, reduzierend)

Ausgrenzung potentieller Themen

Nivellierung von Widersprüchen

Fiktive Kompensation von Entfremdung

Standardisierung

Hypergeneralisierung

Affektive Dissonanzreduktion

Fig. 1: Mechanismen des Alltagsbewußtseins
(zeichenorientiert)

Mechanismen des Alltagsbewußtseins
(symbolorientiert, reflektierend)

Einbezug potentieller Themen

Austragung von Widersprüchen

Thematisierung der latenten Trennung
von öffentlichem und privatem Alltag

Generative Verarbeitung von Praxisfiguren

Differenzierung

Kritik vorgegebener Deutungsschemata

Fig. 2: Mechanismen des Alltagsbewußtseins
(symbolorientiert)

Mechanismen des Alltagsbewußtseins
(zeichenorientiert, reduzierend/symbolorientiert, reflektierend)

Ausgrenzung potentieller Themen	Einbezug potentieller Themen
Nivellierung von Widersprüchen	Austragung von Widersprüchen
Fiktive Kompensation von Entfremdung	Thematisierung der latenten Trennung von öffentlichem und privatem Alltag
Standardisierung	Generative Verarbeitung von Praxisfiguren
Hypergeneralisierung	Differenzierung
Affektive Dissonanzreduktion	Kritik vorgegebener Deutungsschemata

Fig. 3: Gesamtübersicht zeichen- und symbolorientierter
Mechanismen des Alltagsbewußtseins

Die Entwicklung von Alternativstrategien auf der Basis aus einem den Beteiligten nicht verfügbaren Erfahrungsvorgang bleibt aufgesetzt, ist nur bruchstückhaft verarbeitet- und integrierbar und kann daher die Mechanismen des Alltagsbewußtseins nur peripher tangieren (vgl. HÖHN, K. - R., 1980, S.161).

Daraus folgt, daß die Ausbildung von Alternativen eine organisierte Gegenerfahrung voraussetzt, die mit veränderten Praxisstrukturen korrespondiert. Die "Organisation von Gegenerfahrung" erfordert die theorie- und praxisbezogene Lösung folgender Problem- Fragestellungen:

- 1) Bleibt eine Problematisierung, eine Kritik am Alltag, initiiert von außen, nicht genauso folgenlos wie eine innersystemische, da die Gefahr besteht, vorhandene Bewußtseinsstrukturen zu negieren?
- 2) Können dauerhafte, alltagspragmatisch abgesicherte Alternativen auf der Basis von "Krisenexperimenten" (GARFINKEL) oder "Rollenspielen" initiiert werden, oder bleibt deren Relevanz auf der Spiel- Therapieebene?
- 3) Ist es realistisch davon auszugehen, herrschaftsfremdbestimmte Kommunikationsformen -strukturen und -situationen könnten auf eine diskursive Verständigungsebene transformiert werden?
- 4) Ist eine organisierte Transzendierung alltagspragmatischer Wissens- Typisierungsschemata mittels Belehrung möglich oder bedingen der Indoktrinationscharakter und die fehlende Selbstaktivität nicht die Ausbildung erneuter reifizierender Deutungsmuster?

Eine problemorientierte Diskussion der obig angeschnittenen Fragestellungen und der Entwurf praktikabler Lösungsvorschläge erfolgt im Rahmen des konkreten Projektvorhabens und der Begleituntersuchung.

4.6. Handlung

4.6.1. Epistemologisches Subjektmodell

Personen verfügen, wie dargelegt, über ein Konglomerat von Typisierungen, Strategien und Handlungsplänen, die sie im alltäglichen Handlungsgeschehen mehr oder weniger bewußt einsetzen.

Die erkenntnistheoretische Dimension obiger Gegenstandskonstituierung entspricht dem sogenannten "epistemologischen Subjektmodell" (vgl. KNEBEL, H.J., 1973, S.45f). Im Mittelpunkt stehen die theorie- und erfahrungsbedingten Dispositionen des Individuums, "in denen sich sein Wissen summiert, die sowohl planvoll- intentionales Verhalten fundieren als auch durch Erfahrung erreicht / verändert werden können (...)" (GROEBEN, N., SCHEELE, B., 1977, S.23).

Idealtypisch gesehen:

Personen verfügen über oder entwickeln ad hoc geeignete Handlungspläne und -strategien, die zur Bewältigung eines praktischen Problems befähigen und wählen und führen diese in Kenntnis und Abstimmung von Aufgabenschwierigkeit und eigener Fähigkeit aus (vgl. TREIBER, B., GROEBEN, N., 1981, S.118). Handlungsleitende Parameter sind dabei Kognitivität, Reflexivität und Rationalität.

Es ist aber nicht von der Fiktion einer Einzelhandlung auszugehen, denn Einzelhandlungen sind immer auch Teil weitgespannter und von mehreren Akteuren getragener Handlungsentwürfe, die sich auf Grund ihrer Komplexität nicht auf drei Parameter reduzieren lassen (vgl. BÜHL, W., 1982, S. 169 f.). Für Institutionen gilt außerdem, daß in ihnen Handlungsakte Eigengesetzlichkeit gewinnen: "nicht ich verhalte mich, sondern es verhält sich so" (BÜHL, W., 1982, S.192).

4.6.2. Parameter eines prozessualen Handlungsmodells

In Abgrenzung zu "Black - Box - Modellen" soll in logischer Ergänzung zu der Mehrschichtigkeit pragmatischen Alltagshandelns der Handlungsablauf auf der Basis "repräsentationaler Modelle" aufgezeigt werde. "Repräsentationale Modelle unterscheiden sich von "Black - Box - Modellen" vor allem dadurch, daß etwas von der inneren Struktur und Dynamik einer Untersuchungseinheit aufgezeigt wird, daß also nicht nur Output- auf Inputgrößen bezogen werden, der innere Mechanismus oder Prozessualismus aber im dunkeln bleibt" (BÜHL, W., 1982, S.56). In Auswirkung der (Paradigma-) Diskussion "behavioristisches vs. epistemologisches Subjektmodell" wurde die "Black - Box" der Informationsverarbeitung des "homo sociologicus" durch mehr und mehr differenziertere Modelle ersetzt und dem Individuum mehr und mehr selektive Eigenaktivität konstatiert.

Im "constrained choice" - Ansatz (vgl. FRANZ, P., 1986, S.32-55) werden menschliche Entscheidungshandlungen als Resultat zweier aufeinanderfolgender Filtervorgänge begriffen. Im ersten Filterprozeß wirken alle jene strukturellen Zwänge selektiv auf die potentiell verfügbaren Handlungsentwürfe, die nicht im Kontrollbereich des Handelnden liegen. Im zweiten Filterprozeß wählt der Handelnde je nach individueller Kompetenz und Performanz einen Handlungsakt aus. Der erlebte Handlungsverlauf wirkt als feed - back - Prozeß auf Filter zwei und komplettiert den "Pool" der potentiellen Handlungsalternativen.

Die Vorstellung einer Wahlmöglichkeit baut auf der individuellen, kognitiv- evaluativen Kapazität auf, wie sie das epistemologische

Subjektmodell im alltäglichen Handlungsbereich vorsieht. Für den Wahlmodus gilt:

- "a) Individuen handeln in (eigen-) definierten Situationen aufgrund der von ihnen erkannten Wahlmöglichkeiten. Damit ist gleichzeitig hingewiesen auf die Bedeutsamkeit subjektiv wahrgenommener Situationselemente und Handlungsalternativen.
- b) Die Wahlmöglichkeit eines Individuums (oder sein Handlungsspielraum) werden begrenzt durch Einschränkungen z.B. monetärer, rechtlich- normativer und sonstiger struktureller Art.
- c) Hat ein Individuum die Wahl zwischen mehreren Handlungsalternativen, so entscheidet es sich für jene Alternative, von deren Resultat es sich ausreichend große Vorteile entsprechend seiner Präferenzen erwartet" (FRANZ, P., 1986, S.36).

Zu problematisieren ist aber eine Überbetonung der dem Handlungsmodell inhärenten individuellen Optimierungs- Maximierungsregeln auf der Basis ökonomischer Entscheidungsprozesse. Entscheidend dürften aber neben einer kognitiv- pragmatischen Kosten - Nutzen - Abwägung emotionale und situative Parameter und jene Handlungsdispositionen sein, die im Verlauf schon erlebter Situationen ausgebildet und in transformierter Ausformung (vgl. Klischee- Zeichen- Symbolebene) in zukünftige Handlungswahlvorgänge mit einfließen.

Diese Modellvorstellung trägt zwar, im Unterschied zum behavioristischen Paradigma, der Intentionalität menschlichen Handelns Rechnung, impliziert aber die Tendenz einer idealistisch-protestantischen Handlungstheorie, "die die Handlung sozusagen als Akt der Selbstsetzung oder Selbsterlösung des Menschen versteht (...)"(BÜHL, W., 1982, S.173).

Es erscheint deshalb notwendig, die kognitive, individuell- punktuelle Handlungsentscheidung im Rahmen von kybernetisch- kettengliedriger Prozeßabfolgentscheidungen mit äußeren (systemischen) und inneren (persönlichen) Einflußparametern zu relativieren.

4.7. Zusammenfassung

Um die prozessual im Laufe alltäglicher Sozialisation sich vollziehende Ausbildung von Bewußtseinsinhalten, Typisierungen, Relevanzsystemen und Handlungsstrategien in einen strukturellen Zusammenhang darstellen zu können, wird das Konstrukt "Alltagstheorie" als sowohl den Inhalts- als auch den Beziehungsaspekt umfassende Kategorie gefaßt.

Da konkrete Handlungsentwürfe, -vollzüge und -interpretationen bewußte und unbewußte Bestandteile enthalten, ergibt sich die Notwendigkeit einer differenzierten Analyse nach klischee- zeichen- symbolorientiert, wobei sich in Handlungen alle drei Ebenen vermischen, allerdings in unterschiedlicher Quantität und Qualität virulent werden.

Zielt der kognitive Stil des Alltagsbewußtseins auf Minimierung des Ungewöhnlichen bzw. auf Konstruktion von Normalität, so ist ihm ebenso eine Dynamik zur Reflexion, Thematisierung und Innovation inhärent.

Dieses Spannungsverhältnis zwischen dem impliziten Konservatismus, der Resistenz gegen Alternativen und der Inexplizithet des Alltagsbewußtseins gegenüber der potentiellen Transzendierungsmöglichkeit von Alltagswissensbeständen wird überlagert durch herrschafts- fremdbestimmte und reifizierende Strukturen der alltäglichen Kommunikationssituationen.

Dieser Verflechtung muß auch der wissenschaftstheoretische Analyseansatz Rechnung tragen: Die radikal intersubjektiv - deterministisch argumentierende Milleutheorie, in der Handeln als ein rein epiphänomenales Moment einer Interessenkonstellation gefaßt wird, muß ergänzt bzw. in Dialektik gesetzt werden zur phänomenologischen egologischen Sichtweise.

Das heißt: Die Strukturen der Alltagswelt wirken "(...) auf das erkennende Subjekt nur in dem Maße ein, indem dieses (sie) versteht, also indem es das Milieu zu seiner Situation macht" (HITZLER R.,HONER A., 1984, S.69).

Die Kennzeichnungen wie "erkennendes Subjekt", "es versteht", "zu seiner Situation" bergen aber die Gefahr der Überbetonung der autonomen Handlung, des eigeninitiativen "Handlungshelden". Es ist also zu beachten, "daß Handlungen eingebettet sind in Verhaltensdispositionen, daß Individuen aus kollektiven Handlungszusammenhängen herauswachsen und daß kulturelle Adaptationen innerhalb der Variationsbreite von genetischen Anpassungen liegen" (BÖHL, W., 1982, S.167f.).

Diese Ausführungen gehen im folgenden ein in eine Systemanalyse der Alltagswelt Schule, in die Analyse pragmatischer Alltagstheorien von Betroffenen mittels hermeneutischer Verfahrensweisen und in die Initiierung von Gegen Erfahrungsbereichen zur Ausbildung von Alternativen auf theoretischer, wie alltäglicher und persönlicher Ebene.

5. Schule als komplexes und spezielles alltagsweltliches Aggregat

5.1. Schule: Betrieb vs. Anstalt

Bei der Sichtung der unzähligen vorliegenden Schulforschungsprojekte und Schultypvergleichsuntersuchungen ist festzustellen, daß oft in oberflächlicher, unkritischer und unreflektierter Art und Weise Teile aus soziologischen, psychologischen und volkswirtschaftswirtschaftlichen Analyseansätzen dem jeweiligen Untersuchungsvorhaben zu Grunde liegen.

- 1) Kann bzw. darf Schulwirklichkeit mit betriebswirtschaftlichen Größen wie: Kostenstruktur pro Schüler, Rentabilität des Verhältnisses Lehrer - Schüler, minimaler Betriebskosteninput - maximaler "Schülerwissensoutput" bezogen auf die spätere Verwendung als Haupt- Real- Gymnasialschüler, ... erfaßt werden? Die bildungspolitischen Konsequenzen offizieller Maßnahmen auf der Basis jener Erkenntnisebene und Betrachtungsweise sind evident.
- 2) Oder kommt der Regelschule, definiert als organisierte Unterweisung innerhalb einer exklusiv für diesen Zweck entworfenen Organisation, schon ex definitione die Qualifizierung "Negation des Alltags" zu? (vgl. HÖHN, K.-R., 1980, S.17).
- 3) Läßt sich Schule gleichsetzen mit totalen Institutionen wie Gefängnissen oder psychiatrischen Anstalten? Schüler wären dann die Klienten des Anstaltpersonals, sprich von "trivial-psychologisierenden Lehrern", institutionalisiert im schulinternen Disziplinarausschuß mit weitreichenden Kompetenzen und Konsequenzen.

- 4) Fungiert der ministeriell erlaubte bzw. verordnete sogenannte pädagogische Freiraum des Lehrers als Motor für permanente Innovationen oder reduziert er sich auf die Ausgestaltung des Klassenzimmers nach dem pädagogischen Geschmack des Lehrers? Auch unter den vorgegebenen Lernzielen und -inhalten besteht Wahlmöglichkeit und die Freiheit der individuellen didaktischen Umsetzung.

Im folgenden wird analog der bisherigen alltagstheoretischen Argumentationsweise ein Analyseraster entworfen, der zum einen den totalitären Charakter schulischer Strukturen und in Korrespondenz dazu die primär reduktiven Mechanismen der pragmatischen Alltagstheorien von Lehrern und Schülern sichtbar macht. Zum anderen aber bezieht eine notwendige Erweiterung latente Reflektionspotentiale, Freiräume, veränderbare Systembedingungen und inhärentes Kritikpotential mitein, die sich bei den Beteiligten in symbolorientierte Strategien niederschlagen und zur Bildung von Alternativen führen können, sowohl auf institutioneller als auch auf kommunikativer Ebene.

5.2. Schule als formelle und informelle Sozialisations- Lern-Lebenswelt

5.2.1. Die Rolle der Regelschule im Sozialisationsprozeß

K.PLAKE (1981) zeigt die geschichtliche und inhaltliche Entwicklung "von der Kustodial - zur Sozialisationsorganisation" auf (vgl. PLAKE, K., 1981, S.195f.) und entwickelt "sozlogenetisch systematische Grundlagen zu einer Theorie pädagogischer und therapeutischer Einrichtungen" (vgl. PLAKE, K., 1981, S.195).

Sozialisationsorganisationen sind jene sozialen Gebilde, "(...) die einen abgrenzbaren Kreis von Personen mit dem Ziel einer auf externen Normen und Verhaltensweisen bezogenen psychischen Veränderung induzieren" (PLAKE, K., 1981, S.22).

Schule als Sozialisationsorganisation im Speziellen steht vor dem Problem, die ihr zugeschriebenen Sozialisationsaufgaben im sekundären Bereich in Verbindung mit den Vorgaben aus dem primären Bereich zu bringen. Dabei treten sowohl innerhalb der gesetzten schulischen Funktionen als auch in Wechselwirkung mit schulexternen Sozialisationswirkungen Widersprüchlichkeiten und Sprünge auf, die eine latente Wirkung erzielen können:

- a) Vorwegnahme eines "zum Wohle des Kindes" sich rechtfertigenden Verständnisses von Mündigkeit: Problem der Berechtigung und Maßstabsetzung von Grundzielen über eine für noch nicht mündig erklärte Generation.
- b) Selektions- und Allokationsfunktion: Problem der Vereinbarung mit der Sozialisationsfunktion.
- c) Zuweisung von Rollen: Problem der Etikettierung.
- d) Festgeschriebene Identitätskonzepte : Problem der Übereinstimmung von Selbst- Fremdbild.
- e) Allgemeinverbindliche Wertehierarchie: Problem der Übernahme dieses Wertekodex in das persönliche Relevanzsystem.
- f) Anwendung von Sanktionsmitteln: Problem der Initiierung einer devianten Karriere.

Diese elementaren Aufgaben, Funktionen und problematischen Auswirkungen charakterisieren die Schulwelt als eine Organisation, die in ihrer Ganzheit den beteiligten Lehrern und Schülern als ein komplexes, aber nicht von der Alltagswelt total separiertes System gegenübertritt.

Es wäre geradezu paradox und ein Widerspruch in sich, schulischer Sozialisation systemabweichende Elemente zuzuschreiben. Gerade die schullische Verdinglichung, Routine, Fremdbestimmung, Chancenzuweisung und das festgeschriebene -schreibende Hierarchiesystem haben ihr ursprüngliches Pendant und ihre systemimmanente, logische Fortschreibung in den Strukturen der Alltagswelt.

Das heißt:

- 1) Schule als Sozialisationsorganisation leistet die niveaunkonforme Radikalisierung der alltagsweltlichen Strukturen.
- 2) Unterricht steht in einem permanenten Spannungsverhältnis "(...) zwischen negierender Indifferenz und pürglerender Affirmation von Alltagspraxis und Alltagsbewußtsein" (HÖHN, K.-R., 1980, S.145).
- 3) Differenziert nach Schulart und Schülerpopulation nimmt im Rahmen der zugrundeliegenden Sozialisationsstrategie die Konzessionsbereitschaft der Regelschule gegenüber ungleichzeitigen Momenten der Alltagssozialisation beständig ab, und die Durchsetzung reifizierender Deutungsmuster -vorgaben im Unterricht wird zunehmend rigider (vgl.HÖHN, K. - R., 1980, S.134).

Schule als Sozialisationsagentur geht demnach auf inhaltlicher und kommunikativer Ebene in Situationen mit totalem Charakter auf, die täglich von den Mitgliedern dieser Institution bewältigt werden müssen.

6.2.2. Schulrealität: Rigidies Handlungsniveau vs. latente Rationalitätspotentiale

Schulrealität, ausschließlich unter dem totalitären Aspekt betrachtet, greift zu kurz, da sie die strukturellen Komponenten der Lebenswelt in ihrer Gesamtheit -mit welcher ideologischen und politischen Brechung auch immer- umfaßt. Die strukturellen Komponenten der Lebenswelt sind nach T. PARSONS und G.H. MEAD:

- 1) Kultur, verstanden als "(...) Wissensvorrat, aus dem sich die Kommunikationsteilnehmer, indem sie sich über etwas in einer Welt verständigen, mit Interpretationen versorgen."

Schulwelt vermittelt Bewußtsein als

- a) generelle Deutungsdisposition,
- b) spezifische Sinnauslegung.

- 2) Gesellschaft, verstanden als "(...) die legitimen Ordnungen, über die die Kommunikationsteilnehmer ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen regeln und damit Solidarität sichern."

Schulwelt teilt sich in verschiedene Systeme und Typen mit korrespondierenden gesetzmäßigen Ordnungen, die für die Mitglieder als verbindlich gelten.

- 3) Persönlichkeit, verstanden als "(...) die Kompetenzen, die ein Subjekt sprach- und handlungsfähig machen, (...) an Verständigungsprozessen teilzunehmen und dabei die eigene Identität zu behaupten (vgl.: HABERMAS, J., Bd.2, 1981, S.209).."

Schulwelt ergänzt, verändert, negiert und akzeptiert Ich- Identität und setzt sie in bewertende Kontrastierung zur System- Identität.

In Entsprechung der alltagsstrukturell präformierten Handlungsebene vollziehen sich in der Schulrealität -analog den drei Lebensweltkomponenten- die kulturelle Reproduktion, die soziale Integration und die Sozialisation ebenfalls auf einem Handlungsniveau, das, wie in 5.2.1. dargelegt, rigiden Reglementierungen unterworfen ist. Deshalb ist für eine Analyse pragmatischer Alltagstheorien von Wichtigkeit zu erkennen, daß im Schulalltag verständigungsorientierte, zielgerichtete Handlungen seltener über Prozesse diskursiver Verständigung koordiniert werden, als über funktionale Systemzusammenhänge, die von den Handelnden nicht unmittelbar intendiert sind und innerhalb des Horizonts alltäglicher Schulpraxis der zeichenorientierten Bewußtseinsebene zugeordnet werden müssen.

Transformiert man diese System- Lebensweltbeziehung und die vorherrschenden verdinglichten Strukturen von der Mikro - Ebene "Schule" auf die Makro - Ebene "Lebenswelt - Gesellschaft" und vice versa, so läßt sich die von J.HABERMAS (1981) konstatierte Fehlentwicklung

- 1) einer systematischen Entkoppelung von Lebenswelt und System und
- 2) einer zunehmenden Kolonisierung durch die instrumentellen Mechanismen des politischen und wirtschaftlichen Systems (vgl. FREITAG, B., 1983, S.559)

auch in der schulischen Alltagswelt - wie dargelegt - dingfest machen.

Andererseits deutet J.HABERMAS an, daß in den heute vorgegebenen Strukturen der kapitalistischen Gesellschaft ungeahnte Rationalitätspotentiale liegen.

Bezogen auf das Subsystem Schule bedeutet dies, daß die Systemimperative hinterfragt und die Potentiale ausfindig gemacht werden müssen.

Auf den Bewußtseinsebenen der Alltagstheorie würde dies den symbolorientierten Strategien entsprechen. Konkret für die vorliegende Problemstellung gesprochen: Gibt es im herrschenden Schulalltag Gegenerfahrungsbereiche, die, nach Initiierung reflektorischer Kompetenzen seitens der Beteiligten, Alternativen entwickeln und eine Umsetzung in die Realität zulassen?

5.3. Exkurs: Entwicklung, Darstellung und Perspektive der Gesamtschulkonzeption

Da sich der hier vorliegende theoretisch- begriffliche und methodische Analyserahmen im Untersuchungsteil auf die Schulform einer integrierten Gesamtschule bezieht, soll in Form eines Exkurses auf die bundesrepublikanische und speziell auf die bayerische Gesamtschulkonzeption eingegangen werden. In Form eines nur überblickgebenden Exkurses deshalb, da ein Eingehen auf die unzähligen Veröffentlichungen zu der Thematik "Gesamtschule" im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann, bzw. der Schwerpunkt auf der wissenssoziologischen und handlungstheoretischen und nicht auf der schulforschungsorientierten Ebene liegt.

5.3.1. Zur bildungspolitischen Entwicklung der Gesamtschulkonzeption

Im Jahr 1969 erschien die Empfehlung des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES zur "Errichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Der Bildungsrat schlug vor, in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland Schulen diesen Typs zu errichten und in einem etwa 10jährigen Experimentalprogramm wissenschaftlich zu begleiten. Im

Schuljahr 1971 gab es bundesweit 81 und 1974 140 integrierte Gesamtschulen (vgl.: GESAMTSCHULINFORMATIONEN 1971 und 1974).

Die Einführung der Gesamtschule läßt sich als Einstieg in eine Bildungspolitik des Zuwachses bezeichnen, denn

- die Chancen auf dem Arbeitsmarkt schienen unbegrenzt,
- ein ständig steigender Bedarf an qualifizierten Schulabgängern mußte befriedigt werden,
- steigende Schülerzahlen verlangten Neubauprogramme und
- der Bildungshaushalt konnte jedes Jahr mit Zuwächsen rechnen.

Unter diesen Bedingungen waren die konservativen Vertreter des dreigliedrigen Schulsystems politisch in die Defensive geraten: Die bisherigen Mißstände konnten ihnen angelastet werden, ein Handlungsdruck war offensichtlich, die Reformkräfte konnten ein ausgearbeitetes Gegenmodell, die integrierte Gesamtschule vorzeigen und dabei auf Erfahrungen aus Schweden, England und den USA verweisen.

Ab 1975 änderten sich die bildungspolitischen Rahmenbedingungen:

- a) Durch den "Baby-Boom" wuchsen die Jahrgänge in der Sekundarstufe I, so daß Mitte der 70er Jahre immer mehr Schulabsolventen auf einen stagnierenden Ausbildungs- und Arbeitsmarkt drängten (u.a.: Auswirkungen des "Ölschocks" von 1973).
- b) Die Bildungswerbung der 60er Jahre zeigte ihre Wirkung: Zwischen 1965 und 1975 hat sich die Zahl der Schüler an Realschulen und Gymnasien mehr als verdoppelt.
- c) Krisenerscheinungen wurden evident: Numerus clausus seit 1973.

- d) Die demographische Lage begann sich auszuwirken: 1975 gab es bundesweit etwa eine Million Fünftkläßler, 1976 waren es nur noch 800 000 (vgl. KLEMM, K., KOCH, H., 1984, S.61)

Das Sekundarschulwesen war an der Spitze seiner quantitativen Expansion angelangt, es trat in die Phase der Schrumpfung ein. Dies bedeutete, daß kaum noch ein Neubaubedarf bestand. D.h. Gesamtschulen konnten nur in bereits bestehenden Schulgebäuden eingerichtet werden, und zwar durch Umwandlung von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Da dies fast immer eine Schließung von Schulen des traditionellen Schulsystems zur Folge hatte, verschärfte sich auch der örtliche Widerstand. So wurden zwischen 1976 und 1978 lediglich drei integrierte Gesamtschulen gegründet (GESAMTSCHULINFORMATIONEN 1976 und 1978).

Im Jahr 1982 kam in der Kultusministerkonferenz (KMK) eine Vereinbarung über die Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse zustande. Nunmehr scheint die bundespolitische Auseinandersetzung um die Gesamtschule zu einem (vorläufigen?) Ende gekommen zu sein: Es gibt Bundesländer mit hohem Gesamtschulanteil und Länder fast ohne Gesamtschulen:

Im Schuljahr 1984/85 besuchten in Hessen 44,8% aller Siebtkläßler eine Gesamtschule, in Berlin 27,8%, in Bayern dagegen nur 2,2% (vgl. HANSEN, R., 1986).

Damit wird deutlich, daß das Ziel der Reformkräfte, das selektiv - dreigliedrige Schulsystem abzulösen, nicht verwirklicht wurde. Daß eine solche Zielsetzung nicht völlig illusionär ist, zeigt die Entwicklung in den Ländern wie Schweden, Dänemark, England, Norwegen und Frankreich, in denen bildungspolitische Strukturveränderungen gelungen sind (vgl. THOMAS, H., 1983, S.342ff.).

5.3.2. Zur pädagogischen Entwicklung der Gesamtschulkonzeption

Die folgenden sieben Punkte sollen eine Zusammenfassung dessen darstellen, was an Kernaussagen zur Gesamtschulthematik bezüglich ihrer pädagogischen Konzeption vorliegt:

1. Die Gesamtschule hat durch ihre Praxis gezeigt, daß eine Vielzahl pädagogischer Reformvorstellungen machbar sind:
eine Schule ohne Sitzenbleiben;
gemeinsames Lernen von Schülern ohne Vorsortierung;
Förderung schwacher Schüler.
2. Die Gesamtschule hat die Schulerfolgchancen von Arbeiterkindern verbessert;
allerdings: Auch in Gesamtschulen ist die schichtspezifische Ungleichheit nicht verschwunden.
3. Die Gesamtschule hält die Bildungslaufbahn länger offen, erlaubt Korrekturen und ermöglicht in stärkerem Maße als das dreigliedrige Schulsystem eine Wahl der Schüler nach Neigung und Interesse;
allerdings: Auch die Gesamtschule ist gezwungen, am Ende der 9. bzw. 10. Klasse die drei traditionellen Abschlüsse (in Bayern in den Kernfächern zentral gestellt) zu erteilen.
4. Die Gesamtschule hat ein Lernklima geschaffen, das gegenüber dem herkömmlichen Schulwesen weniger von Angst und Konkurrenz, hingegen mehr von Solidarität und Kooperation geprägt ist;
allerdings: Gerade schwache Schüler (C-Kurse) erleben auch die Gesamtschule als angstbesetzt und identitätsgefährdend.
5. Die Gesamtschule hat eine Entwicklung kritischer und in gleicher Weise schüler- wie gesellschaftsorientierter Curricula gefördert;
allerdings: Sie hat sich vom Primat eines traditionellen Lern- und Leistungsbegriffs nicht lösen können.

6. In der Gesamtschule sind Konzepte zur Öffnung von Schule und zur Anreicherung des unterrichtlichen Lernens entwickelt und erprobt worden: So u.a.: Sozialpädagogische Arbeit in der Schule, selbstorganisiertes Lernen an Projekttagen;
allerdings: Solche Innovationen kennzeichnen eher die Ausnahme, in der Regel dominiert auch in der Gesamtschule der klassische Frontalunterricht.
7. Die Gesamtschule hat die Lehrerrolle verändert, da Lehrer verschiedener Schularten an einer Schule gemeinsam unterrichten;
allerdings: Die Einbindung in Beamtenhierarchie, unterschiedliche Besoldungsgruppen und Verwaltungsanordnungen sind geblieben.

Die Grenzen pädagogischer Reformarbeit sind evident:
die Grenzen der kompensatorischen Erziehung
die Grenzen der Institution Schule
die Grenzen der Betroffenen.

5.3.3. Zum Konzept der Begleituntersuchungen

Gemäß den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (1969) wurden und werden im Auftrag der Kultusminister bzw. Schulsenatoren Begleituntersuchungen an Gesamtschulen durchgeführt.

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeiten sollen dazu dienen, die Auswirkungen der Einführung von Gesamtschulen zu erfassen, um so etwaige bildungspolitische Entscheidungen begründen zu können.

Mittlerweile liegt eine unüberschaubare Fülle von Forschungsberichten einschließlich Arbeiten zur Methodendiskussion vor (exemplarisch: FEND, H., 1982).

Schulforschung kann im Prozeß der permanenten Veränderung institutioneller und pädagogischer Praxis nicht darauf verzichten, einzelne Modellelemente und komplexere Systeme auf ihre Wirkung und Effizienz hin zu untersuchen. Die wesentlichen Aufgabenbereiche der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen an Gesamtschulen beziehen sich auf Thematiken wie: Erfolgskontrolle und Evaluation, sowie Beratung und Entwicklung. Die funktionale Dichotomie von konstruktiver und wissenschaftlicher Begleitforschung auf konkrete Vorhaben wissenschaftlicher Begleitung läßt sich sinnvoll nur als graduelle Abstufung anwenden, "indem man etwa von primär analytisch oder primär konstruktiv orientierten Projekten redet, da sich Konstruktion und Kontrolle nicht systematisch voneinander trennen lassen" (BAUMERT, J., 1977, S.1).

Kurz zur Situation in Bayern und cursorisch zu den Begleituntersuchen an der integrierten Gesamtschule München Nord (IGS), da die hier entwickelte Problemstellung sich auf diese Schule bezieht.

Während der Versuchsphase gab es in Bayern drei integrierte, zwei teiltintegrierte und acht kooperative Gesamtschulen. Die integrierte Gesamtschule in München (IGS) kann als Angebotsschule bezeichnet werden, da in ihrem Einzugsbereich auch alle Schulen des gegliederten Schulsystems vorhanden sind. Die beiden anderen integrierten Gesamtschulen (Treuchtlingen und Hollfeld) stehen nicht in Konkurrenz zum dreigliedrigen Schulwesen. Da mit Ablauf des Schuljahres 1979/80 der Schulversuch Treuchtlingen in eine kooperative Gesamtschule umgewandelt wurde, existieren in Bayern nur noch zwei integrierte Gesamtschulen. Die IGS-München wird als Ganztageschule geführt, und ihr angegliedert ist eine gymnasiale Oberstufe des Willy Graf Gymnasiums.

Die wissenschaftliche Begleituntersuchung im Auftrag des Kultusministeriums wurde von Mitarbeitern des Staatsinstituts für Bildungsforschung und Bildungsplanung durchgeführt, unter der Leitung von Prof. A. SCHORB. Bisher liegen zwei Berichte vor:

Schulversuche in Bayern mit Gesamtschulen I (1971 - 1976) und II (1978 - 1982). Die Aufgabe wird als versuchsdistanzierte Informationssammlung bezeichnet (vgl. Bericht I, S.29). Die Wirkungsüberprüfung umfaßt drei Bereiche:

1. Vergleich mit dem traditionellen Schulsystem
2. Vergleich der Strukturen des neuen Systems mit seinen Intentionen
3. Vergleich der Gesamtschulvarianten.

Entwicklungsorientierte Aufgaben sind nicht Gegenstand wissenschaftlicher Begleitung.

Schwerpunktmäßig werden neun Fragestellungen bearbeitet:

1. Schullaufbahnen (Bericht I und II)
2. Schülerleistungen (Bericht I und II)
3. Schülermeinung (Bericht I und II)
4. Soziale Integration (Bericht I und II)
5. Meinungen (Bericht II)
6. Lehrerbefragung (Bericht II)
7. Schüler - Elterndaten (Bericht II)
8. Beziehung zwischen schulischer Umwelt und Schulversuchen (Bericht II)
9. Lehrermehrbedarf im Ganztagesbetrieb (Bericht I)

Die Arbeiten zum Bereich Schullaufbahnen sollen Aufschluß über die Durchlässigkeit (Mobilität) der Schulversuche sowie über die Förderung sogenannter begabungsgerechter Schullaufbahntscheidungen (Chancengleichheit) geben. Das Zwischenziel "Durchlässigkeit" wird nach Ansicht der Autoren von keiner der beiden Gesamtschulvarianten erreicht. In den kooperativen Gesamtschulen werden nur wenige Schüler umgestuft, an den intergrierten Gesamtschulen ist die Anzahl der Umstufungen zwar deutlich höher,

es handelt sich jedoch überwiegend um Abstufungen. Vergleichszahlen zum gegliederten Schulwesen werden nicht vorgelegt, eine Interpretation und Bewertung ist also nicht möglich.

Das Gesamtschulziel **Chancengleichheit** wurde anhand einer Gegenüberstellung von Grundschulgutachten, sozialer Herkunft und erreichtem Abschluß in der Sekundarstufe I gemessen. Auf der Basis der Zusammenstellung von Tabellen kann kein Beweis darüber geführt werden, inwieweit "sachfremde Merkmale" (Schichtzugehörigkeit, Bericht I, S.80) an Einfluß auf die Schulartzugehörigkeit bzw. Kurszugehörigkeit verlieren. Aus dem Umstand, daß an der Gesamtschule häufiger Schullaufbahnentscheidungen getroffen werden, die zu höheren Abschlüssen führen als im Grundschulgutachten prognostiziert, wird auf eine zunehmende Tendenz nicht begabungsgerechter Laufbahnentscheidungen geschlossen. Abgesehen von der Prognoseproblematik von Grundschulgutachten wäre vor allem in der zweiten Untersuchungsphase gegenüberzustellen gewesen, welche Abschlüsse im gegliederten Schulwesen und welche Abschlüsse an den Gesamtschulen tatsächlich erreicht wurden.

Hinsichtlich der Schülerleistung wird in beiden Berichten festgestellt, daß Gymnasiasten an Regelschulen bei allen eingesetzten Testverfahren die jeweils höchsten Mittelwerte erreichen, gymnasialempfohlene Schüler an den Gesamtschulen schneiden schlechter ab. Bei der Aufschlüsselung der Schüler an den integrierten Gesamtschulen nach Kursniveau zeigen sich aber in vielen Bereichen höhere Mittelwerte als bei den Gymnasiasten im dreigliedrigen Schulsystem (Bericht II). Im ersten Bericht wurde zusätzlich der Leistungszuwachs zwischen zwei Erhebungszeitpunkten (Beginn der 5.Jahrgangsstufe, Ende der 6.Jahrgangsstufe) untersucht. Hier zeigten sich Steigerungen der integrierten Gesamtschulen. Ein systembedingter Einfluß wurde aber nicht zuerkannt.

Ebenso wird das Gesamtschulziel nach besserer sozialer Integration als nicht erreicht beurteilt. Zugebilligt wird allenfalls, daß sie einen Integrationsprozeß in Gang setzen konnten. Der Gesichtspunkt der Schulleistung spielt bei den Freundschaftswahlen an den Gymnasien die höchste Rolle, an den integrierten Gesamtschulen die geringste.

Für den Untersuchungsbereich Schülermeinungen zur Lerngruppenorganisation werden keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Schulsystemen festgestellt. Hervorzuheben ist hier die positive Bewertung der Stammgruppe gegenüber den Leistungskursen an den integrierten Gesamtschulen.

Die Auswertung der Elternbefragung erfolgte getrennt nach Schularten, so daß keine Vergleichszahlen vorliegen.

Die Konzeption der Gesamtschule wird von vielen Lehrern abgelehnt, am stärksten von Realschullehrern. Die größte Zustimmung ist verständlicherweise bei den Lehrern an den Gesamtschulen zu finden. Die Frage nach Zu- Ablehnung ist in hohem Maße mit der Zugehörigkeit zu einem Lehrerverband bzw. dem bildungspolitischen Vorstellungen der Lehrerverbände zu erklären.

In einer Untersuchung von R. RITTER (1982) werden in Einzelfallstudien über sieben bayerische Landkreise die zu erwartenden Auswirkungen bei einer Einführung der Gesamtschule erfaßt. Fazit: Eine Verbesserung des schulischen Angebots wird in den meisten Fällen nicht erreicht.

Zu einer gegenteiligen Einschätzung kommt W. EBERT, der Bundesvorsitzende des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE), der in regionalen Gesamtschulen das Konzept der Zukunft sieht (EBERT, W., 1985, S.176).

Über die angesprochenen kritischen Anmerkungen hinsichtlich des "unsauberen" Vorgehens innerhalb der beiden Untersuchungsberichte hinaus kann an dieser Stelle keine umfassende Methoden-Interpretationskritik vorgenommen werden (vgl.:u.a. LUKESCH, H.: Die Schwierigkeit der systemvergleichenden Schulforschung, 1986), doch es kann festgestellt werden, daß die Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleituntersuchung keine Mühen gescheut haben, um ihre Empfehlungen möglichst stimmig mit den zu erwartenden bildungspolitischen Konsequenzen in Einklang zu bringen. Außerdem wurde keines der "besonderen Ziele des Schulversuchs

- Erziehung zur Selbstbestimmung in der Gemeinschaft
- Einübung demokratischer Formen
- Entwicklung neuer Formen in der Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Eltern und Schülern" (Bericht I, S.428)

explizit im Rahmen der beiden Untersuchungen erfaßt.

Der hier entwickelte Untersuchungsrahmen soll einen Ansatz darstellen, eben diese genannten Ziele zu thematisieren, sowohl von ihren systemischen Voraussetzungen, als auch in ihren bewußtseins- und handlungsorientierten Ausprägungen seitens der Betroffenen.

5.3.4. Perspektive der Gesamtschulkonzeption

Stellt sich zum Schluß die Frage nach der Perspektive:

Die Schule -nicht nur die Gesamtschule- als effektive Leistungsapparatur befindet sich in einer Glaubwürdigkeitskrise.

Schlagworte sind:

- Aufstieg durch Bildung
- Lernen für die Zukunft
- Neue Medien

Innerhalb der Gesamtschulentwicklung scheint sich eine Tendenz hin zu einer nach dem Team - Kleingruppenmodell (vgl. Arbeitsmaterialien der GGG, 2/79) organisierten Gesamtschule als Nachbarschaftsschule zu vollziehen. Die Gesamtschule als Einzelschule versucht sich öffentlichkeitswirksam den Eltern gegenüber als pädagogische Alternative darzustellen. Die mittelfristige Perspektive der Gesamtschule dürfte also nicht darin liegen, daß sie sich an die Stelle der anderen Schulformen zu setzen versucht, sondern darin, daß sie sich als Alternativschule des öffentlichen Schulsystems etabliert.

Dieses "Kleinarbeiten zu praktikablen Modellen" (KLAFKI, W., 1984, S.46) -auch die vorliegende Arbeit sieht sich als Beitrag dazu- hat sein Pendant in der bildungsstrukturellen Entwicklung hin zu kleineren Schulformen, da die gegenwärtige demographische Entwicklung kleine Schulformen verlangt. Zudem hat die Hauptschule als "Restschule" keine Zukunft: Ihr Schüleranteil sank von 1952 (78%) bis 1985 auf unter 35%, und in städtischen Ballungsgebieten besuchen weniger als ein Fünftel aller Schüler die Hauptschule (vgl.: KLEMM,K., e.al., 1985, S.83).

Kleinere, regional angemessene Gesamtschulen könnten deshalb dort ein breites Bildungsangebot aufrechterhalten, wo die Schülerpopulation eine parallele Existenz verschiedener Sekundarschulen nicht mehr zuläßt.

5.4. Zusammenfassung und Konkretion

Schulsystemübergreifend manifestiert sich der totale Situationscharakter schulischen Alltags in organisatorischen und inhaltlichen Spezifika und im bildungssystemischen Verständnis selbst:

- 1) Die Leistungsanforderungen, die Kriterien der Zugehörigkeit, die erwarteten Identitätsnormen und die Ansprüche an Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale werden akribisch beschrieben und liegen als verbindlicher Kodex vor, der wiederum als Orientierungsbasis -maßstab für Anforderungen, Anweisungen und Beurteilungen dient.
- 2) Die Schule ist deshalb zumindest von der organisatorischen Seite vergleichbar mit Behörden der untersten Verwaltungsämter mit detaillierten bürokratischen Regelungen (vgl. PLAKE, K., 1981, S.282).
- 3) In den der Ministerialbürokratie weisungsgebundenen und nachgeschalteten Institutionen laufen die für den Unterricht relevanten Entscheidungsprozesse von oben nach unten, "(...) ohne daß Informationen von 'unten' an die Entscheidungsträger zurückgegeben werden oder die Entscheidungen der Mitsprache oder Legitimation durch untere Instanzen bedürften" (PLAKE, K., 1981, S.283).
- 4) Die Machstruktur der dichotomisch strukturierten Interaktions-Handlungssituationen und die hierarchisch geordneten Sanktionsmittel von seiten der Schulleitung bzw. der Lehrer gegenüber den Schülern setzen eine erfolgreich verlaufene Internalisierung der systemischen Normen und Maßstäbe auf beiden Seiten voraus. Abweichungen können zu einem labeling - processing führen, ein Vorgang, den der Schüler in ihn festlegenden Etikettierungen erfährt, und der Lehrer in seiner dienstlichen Beurteilung.

Daß Schule nicht gleichgesetzt werden kann mit geschlossenen Anstalten oder "totalen Institutionen" (E.GOFFMAN) ist evident:

- 1) Es sind Freiräume vorhanden, deren extensive Ausnutzung -
legung seitens der Beteiligten zumindest potentiell als möglich erscheint.
- 2) Es stellt sich jedoch die Frage, welche Quantitäten jene
"systemerlaubten Rollendistanz- Eigenidentitätsfindungs- De-
zentrierungs- und Reflexionspotentiale" im Vergleich zu den
verdinglichten Strukturen annehmen müssen, um
- 3) umzuschlagen in qualitativ symbolorientierte Alternativen und
- 4) welche Rolle explizit die Organisationsspezifika einer inte-
grierten Gesamtschule spielen.

Konkretion:

Im folgenden interessiert die Frage, ob und gegebenenfalls in welcher Weise jene Elemente des Schulalltags mit reflektorisch-innovativen Potentialen ein handlungswahrnehmendes, -auslösendes und -interpretierendes Konglomerat bilden, das in Form der "pragmatischen Alltagstheorie" bei den betroffenen Lehrern und Schülern latent vorhanden ist und (speziell in Krisensituationen) virulent wird. Diese Frage wird in Abwägung der zeichen- und symbolorientierten Bewußtseinsstrategien innerhalb eines konkreten Schultyps einer integrierten Gesamtschule beantwortet.

6. Die Handlungsrelevanz pragmatischer Alltagstheorien von Lehrern und Schülern im Schulalltag

Im Punkt 3 wurde versucht, eine theoretisch- begriffliche Abklärung von "Lebenswelt " und "Alltag" zu leisten, um im Rahmen eines kritischen alltagsorientierten Analysekonzepts jene Komponenten in einen systematischen Zusammenhang zu bringen. Auf dieser Basis bilden "Situation"(4.1.), "Bewußtsein"(4.2.), "Typisierung"(4.3.), "Strategien"(4.4.), "Reflexion"(4.5.) und "Handlung"(4.6.) die Komponenten eines alltäglichen Theorie- Strate- glehorizonts, die je nach Kontextgegebenheit in tag- täglichen Alltagshandlungen virulent werden.

In der nächsten Konkretionsstufe erfahren jene Komponenten eine Spezifizierung

- 1) auf Strukturen, wie sie im Schulalltag typisch sind,
und
- 2) auf Inhalte, Anwendungsbereiche und Auswirkungen der prak-
tizierten Alltagstheorie der handelnden Lehrer und Schüler.

Das heißt: Welche Ausprägungen und Relevanzen auf welchen Be-
wußtseinssebenen lassen sich bei den betroffenen Lehrern und
Schülern innerhalb ihres Alltags und bezogen auf ihr Handlungs-
niveau bei der Lösung schulalltäglicher Interaktionssituationen
feststellen?

6.1. Das Konzept der "subjektiven - psychologischen Theorie"

Eine Auflistung bisheriger Ansätze und Forschungsergebnisse leistet D.WAHL (1981a) und faßt sie wie folgt zusammen:

"In den letzten Jahren wurde die eminente handlungssteuernde Bedeutung subjektiver Theorien erkannt und es bestehen Bestrebungen, das Konstrukt 'subjektive psychologische Theorie' einheitlich zu verwenden. Methoden zur Erfassung subjektiver Theorien wurden (...) entwickelt, die inhaltliche Beschreibung subjektiver Theorien von Lehrern, Eltern usw. ist aber noch nicht bzw. erst in Ansätzen geleistet. Von daher steht die Konzipierung von Verfahren zur Änderung subjektiver psychologischer Theorien noch ganz am Anfang(...)" (WAHL, D., 1981a, S.10).

"Subjektive psychologische Theorien sind handlungsleitende, reflexive Kognitionssysteme. Ihr Gegenstandsbereich ist das menschliche Verhalten. Subjektive psychologische Theorien bestimmen, wie Situationen aufgefaßt, welche Handlungsmöglichkeiten ergriffen, wie Handlungsergebnisse erklärt und welche Rechtfertigungsmöglichkeiten daraufhin gewählt werden. Subjektive psychologische Theorien sind teilweise implizit und dem Besitzer nicht ohne weiteres zugänglich. Subjektive psychologische Theorien genügen den an objektive psychologische Theorien angelegten Kriterien nur graduell" (WAHL, D., 1981a, S.2).

Zusammenfassend: Es handelt sich um teils reflexive bewußte, teils nichtbewußte Kognitionssysteme, die

- 1) Situationen beurteilen,
- 2) Handlungsmöglichkeiten auswählen,
- 3) erzielte Handlungsergebnisse bewerten,
- 4) den in schriftlicher Form vorliegenden objektiven wissenschaftlichen, psychologischen Theorien nicht gleichkommen.

Jenes wissenschaftliche Wissen wird zwar vom Lehrer gedächtnismäßig gespeichert, die Auswirkung auf das konkrete erzieherische und schulische Verhalten und auf die handlungsleitenden Kognitionen bleibt jedoch unzureichend (vgl. WAHL, D., 1980, S.10). Ziel muß es deshalb nach D.WAHL sein, die subjektiven Theorien zu entsubjektivieren, d.h. präziser und rationaler zu machen, aber unter Berücksichtigung der Tatsache, daß jene subjektiven Theorien dem Lehrer eine Handlungssicherheit gewähren, die zur Bewältigung schulischer Handlungssituationen notwendig ist.

"Subjektive psychologische Theorien von Lehrern sind damit jene reflexive Kognitionssysteme, die das Verhalten von Lehrern gegenüber Schülern steuern, also bestimmen, wie der Lehrer unterrichtliche Situationen auffaßt, wie er die Effekte seines Eingreifens bewertet und wie er nachträglich sein gesamtes Handeln begründet und rechtfertigt" (WAHL, D., 1979, S.209).

Aus diesem kurzen Aufriß des WAHLschen Ansatzes läßt sich erkennen, daß der Schwerpunkt auf das "Subjektive", "Psychologische", "Kognitive", "Reflexive", "individuell Lehrerbezogene" ausgerichtet ist. Und diese Bestimmungsfaktoren sollen mittels adäquater Methoden erfaßt werden und im Rahmen von geeigneten Fortbildungsprogrammen eine Objektivierung erfahren, d.h., daß erziehungswissenschaftliche, objektive Erkenntnisse die subjektiven Substanzen schrittweise ersetzen sollen.

Diese Schwerpunktsetzungen vernachlässigen aber alltagswelten-systembedingte Faktizitäten, die, wie dargelegt, den Horizont menschlichen Handelns abstecken und die Prozeßhaftigkeit steuern.

- 1) Die Prozeßhaftigkeit der Bildung menschlicher Handlungskompetenz und -performanz setzt die Analyse jener Elemente voraus, die innerhalb des allgemeinen Alltagswelt-Bewußtseins-horizonts eine subwelt- bzw. organisationsspezifische Ausprägung erfahren, nämlich die Situationsdefinitionen, die Bewußtseinsebenen, die Typisierungsniveaus und die Strategie-potentiale.

- 2) Die aus dem Alltagswelten - Zusammenhang losgelöste und nur zu psychologisch- pädagogischen Forschungszwecken für den Schulbereich gesetzte Größe der "subjektiven psychologischen Theorie von Lehrern" kann eo ipso nur einer immanenten Kritik auf der Basis einer für objektiv erklärten wissenschaftlichen Theorie unterzogen werden.
- 3) Solch ein Kritikpotential reduziert sich maximal auf die Formulierung eines "verobjektivierten Lehrers", kann aber nicht einen Prozeß initiieren, der zu Alternativen bei allen Beteiligten und zu einer korrespondierenden, Gegenerfahrung ermöglichen machenden, Veränderung der Organisationsstrukturen führt.
- 4) Die sehr wohl intendierte Qualitätsänderung subjektiver Theoriebildung kann nicht durch "objektivierende Fortbildungsprogramme" geleistet werden, ohne die latenten Strukturen der Alltagswelt und die verschiedenen individuellen Bewußtseins- Strategieniveaus miteinzubeziehen. Ein Fortbildungsprogramm, abgesichert durch "objektive" Theorieaussagen, verfestigt schulalltagsbedingte Typisierungen und Deutungsschemata. Das bedeutet, daß die dem Theorie - Analyseansatz der "subjektiven psychologischen Theorie" inhärente Tendenz zu einer infiniten Regression und zu einer isolierten Betrachtungsweise die Ermöglichung von theorie- und praxisbezogenen Alternativen erschwert.

6.2. Das Konzept der "pragmatischen Alltagstheorie" bezogen auf die Schulwelt

6.2.1. Allgemeine Komponenten eines schulalltagsorientierten Analyseansatzes

Im folgenden werden auf der Basis des bisher theoretisch, begrifflich und inhaltlich entwickelten alltagstheoretischen Analyserahmens jene Faktoren untersucht, die in einer von organisiertem erzieherischem Handeln bestimmten Alltagswelt eine strukturbedingte Veränderung erfahren.

Diese Spezifika sind maßgeblich beteiligt bei:

- 1) dem Handlungsentwurf
- 2) der Handlungssteuerung
- 3) dem konkreten Handlungsverlauf
- 4) der Bewertung, Erklärung, Interpretation und Rechtfertigung eigenen bzw. fremden Verhaltens;

und sie

- 1) fließen als Vorwissen in das alltägliche Handeln mit ein,
- 2) können von Lehrern und Schülern in subjektiver versprachlichter Form geäußert werden,
- 3) strukturieren die Entscheidungs- und Selektionskriterien der Lehrer,
- 4) bestimmen die Strategien und Taktiken der Lehrer und Schüler.

Inhaltlich umfassen sie drei Faktorengruppen:

- 1) Die **allgemeinen** Ziele und Funktionen des Erziehungs - Schulsystems auf der Basis bundesrepublikanischer Realität.
- 2) Die **konkreten** Arbeitsbedingungen und curricularen Festlegungen des je angesprochenen Schultyps.

- 3) Die unmittelbar wirksamen interaktiven Bewußtseinsinhalte und Handlungsstrategien der Organisationsmitglieder auf der Basis situativer und biographischer Voraussetzungen.

Die Alltagstheorien von Lehrern und Schülern im Kontext systempädagogisch strukturierter Interaktionszusammenhänge beinhalten demnach die Summe jener klischee-, zeichen- und symbolorientierten Bewußtseins-Strategieebenen, die sich bei der Bewältigung und Abwicklung des schulischen Alltags zu Konstrukten manifestieren. Sie verleihen in Form von pragmatischen Routinen Sicherheit, werden zur Interpretation und Bewertung herangezogen und wirken auf den Prozeß der Identitätsbildung ein.

6.2.2. Pragmatische Alltagstheorien von Lehrern

6.2.2.1. Die Rolle von berufsspezifischem Wissen und Bewußtsein

Innerhalb des Konstrukts "Alltagstheorie" spielt "das Wissen um..." und "das Bewußtsein über..." eine verhaltenssteuernde Rolle (vgl. 4.2.).

Zum Komplex "Lehrer und Lehrerbewußtsein" liegen eine Unzahl von Untersuchungen mit unterschiedlichsten Forschungsfragen vor: Vom "Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers" (SCHEFER, G., 1969), über den "Gewerbelehrer" (LEMPERT, W. 1962) zum "Volksschullehrer" (SCHUH, E., 1962); vom "gesellschaftlichen Bewußtsein von Gesamtschullehrern" (SCHÖN, B., 1978), über "Lehrerarbeit und Lehrerbewußtsein" (BAUER, W., 1980) im Rahmen des dreigliedrigen Schulsystems, zum "Lehrerbewußtsein im Wandel" (HOPF, A., 1974). Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, daß das Lehrerbewußtsein hinsichtlich seiner Genese

- a) wesentlich als Resultat eines komplexen, beruflichen Sozialisationsprozesses zu begreifen ist, der sich wesentlich als Prozeß der Anpassung an die Bedingungen der eigenen Berufstätigkeit vollzieht (vgl. BAUER, W., 1980, S.55),
- b) die Gesamtheit berufsspezifischer normativer Orientierungen hinsichtlich der Ausfüllung der Berufsrolle und das gesellschaftliche Verständnis der eigenen Berufstätigkeit umfaßt (vgl. BAUER, W., 1980, S.115).

Berufsspezifische Typisierungen und Deutungsschemata bieten dem Lehrer einerseits Verhaltenssicherheit und sind daher schwer falsifizierbar, andererseits weisen sie aber auch logische Inkonsistenzen und Fehler auf.

Auf Grund der Struktur schulischer Interaktionsituationen (vgl. 5.1. - 5.2.2.) und dem Handlungsdruck, unter dem gerade die Vis-a-vis-Situationen im Unterricht stehen, wird nur ein kleiner Bewußtseins- Wissensteil für die reflektierte Steuerung von Verhalten verwendet, der größere Teil hat dagegen die Funktion, *ex post* die Handlungen während des Unterrichts zu legitimieren. Während der Ausbildung erworbenes erziehungswissenschaftliches Fachwissen wird zwar gedächtnismäßig gespeichert, aber nur in unzureichendem Ausmaß in handlungsleitende Kognition überführt (vgl. WAHL, D., 1980, S.10).

Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sich jene universitären wissenschaftlichen Theorieaussagen nur schwer mit der alltäglichen Schulwirklichkeit vereinbaren lassen.

Neben dem Theorie (Wissenschaft) - Praxis (Schule) - Problem besteht zusätzlich noch ein Theorie - Theorie - Problem, d.h. universitär vermitteltes Wissen vs. vermitteltes Wissen im zweiten Ausbildungsabschnitt der Lehrerbildung. Dies soll, in sinnvollem Bezug zur vorliegenden Problemstellung, am Beispiel der Aufbereitung des Komplexes "abweichendes Verhalten" kurz verdeutlicht werden. Die zu dieser Thematik in universitären Übungen und Seminaren angegebene bzw. verwendete Literatur basiert ausschließlich auf sozialpsychologischem Wissenschaftsniveau und schließt u.a. die Behandlung von "Etikettierungsansätzen" und "Karrieremodellen" mit ein. Bei der verbindlichen Prüfungsliteratur am Ende des zweiten Ausbildungsabschnittes läßt sich erkennen, daß eine Verschiebung hin zu in ihrer Wirkung extrem verdinglichenden, typisierenden und stigmatisierenden Lehrbuchinhalten auf pseudowissenschaftlichem Niveau stattfindet.

(Vgl. Fig.4: Übersicht über Verhaltensauffälligkeiten, Seite 98)

Einzelkonflikte – Übersicht über Verhaltensauffälligkeiten

BEREICHE: EBENEN DER ANPASSUNG:	SOZIALI- SATION	LEISTUNG	NORMA- TION	IDENTIFI- KATION
	Beispiel:	Beispiel:	Beispiel:	Beispiel:
<i>für gelungene Anpassung:</i>	der Integrierte	der Lernwillige	der Mündige	der Ausge- glichene
<i>für Fehlanpassung</i>				
1. <i>Überanpassung</i>	der Star	der Muster- schüler	der Pharisäer	der Untadelige
2. <i>Offene Rebellion:</i>	der Aggressive	der Streikende	der Nonkonfor- mist	der Hemmungs- lose
3. <i>Verdeckte Rebellion:</i>	der Auffällige	der Interesselose	der Nachlässige	der Verbogene
4. <i>Resignation:</i>	der Übersehene	der Dumme	der Abhängige	der Stumpfe

Fig. 4: Einzelkonflikte – Übersicht über Verhaltensauffälligkeiten. In: GRUBER, S., e.al., (Hrsg.), S.9, 1977¹

Jene absolut gesetzten Inhalte und Aussagen korrespondieren mit dem totalitären Charakter schulischer Kommunikationssituationen (vgl. 5.2.1., 5.2.2.) und mit der allgemein herrschenden Akzeptanz in der Alltagswelt (vgl. 4.2.2.).

Das Berufswissen –bewußtsein, bezogen auf die Schulwelt, steht in keinem Bruch zur Alltagswelt, sondern ist nur um die Systemspezifika verändert.

Die auf jener Bewußtseinsbasis vorgenommenen Erklärungen und Legitimationen tragen primär Absicherungscharakter, das heißt, ihr Denksystem filtert alternative Möglichkeiten aus.

Diese "suballtäglichen" Wissenskonglomerate erfüllen demnach drei Funktionen:

- 1) Sie erklären und rechtfertigen die "so – und – nicht – andere" Schulwirklichkeit.
- 2) Sie perpetuieren die unterrichtlichen Strukturen und Inhalte.
- 3) Sie strukturieren die Interpretation der individuellen Biographie im Rahmen der pragmatischen Handlungsplanung und Rollenzuweisung.

Die auf dieser Basis abgegebenen Äußerungen sind

- 1) Ausdruck der formellen Wissenssebene:

Sie beinhaltet die juristisch und organisatorisch kodifizierten Inhalte; (schulartspezifische Schulordnungen und Curricula)

- 2) Ausdruck der informellen Wissenssebene :

Sie beinhaltet nichtkodifizierte, sinnhafte Erklärungen, die teilweise zu terminologischen Systemen oder Taxonomien zusammengefaßt sind (pragmatisches Betriebswissen, "heimlicher Lehrplan").

Dies wirft folgende Fragen auf:

- 1) Wie wirken sich jene vorwissentlichen formellen und informellen "Berufswissenskonglomerate" und die korrespondierenden Systemstrukturen auf den "quantitativen Anteil der bevorzugten Strategieniveaus aus?

- 2) Welchen Wirklichkeits- und Wahrheitsgehalt kann man den geäußerten Erklärungen, Rechtfertigungen und Interpretationen zubilligen?
- 3) Bestehen reelle Chancen und Möglichkeiten, den symbolorientierten, reflektierten Niveauanteil dauerhaft anzuheben?

Die Frage eins geht ein in die Analyse praktizierter Lehrerstrategien.

Frage zwei erfordert ein valides Methodenkonzept .

Die Beschränkung auf eine Schule, die in Bayern keine Regelschule ist und sich von ihrem Anspruch unterscheidet, läßt die Beantwortung der dritten Frage zu (vgl.8.1. - 8.2.)

6.2.2.2. Strategien als Bedingung für schulische Interaktion

Die "Mechanismen des Alltagsbewußtseins" enthalten ein Repertoire klischee-, zeichen- und symbolorientierter Verfahren, die je nach subjektiven, intersubjektiven und alltagsweltspezifischen Strukturen in unterschiedlicher Quantität und Qualität maßgeblich an den Handlungsverläufen beteiligt sind.

Jene Verfahren, die Lehrer und Schüler in ihren Handlungsketten antizipieren und gezielt einsetzen, werden auf Grund der situationsinhärenten Ziel - Mittel - Orientierung als pragmatische Strategien gefaßt. Eine strategische und pragmatische Orientierung ist unter den gegebenen schulischen Kommunikationsstrukturen, schon zur bloßen Selbstbehauptung der eigenen Handlungsorientierung, also zur Wahrung des Subjektcharakters selbst, eine Notwendigkeit.

D. GEULEN unterscheidet dabei zwischen Strategie und Taktik:

"Strategien und Taktiken können allgemein als Methoden verstanden werden, unter Berücksichtigung der restriktiven Bedingungen die vorhandenen Mittel so zu organisieren, daß das Ziel in optimaler Weise realisiert wird(...). Unter 'Taktiken' verstehen wir

dabei mehr die Methoden, die in einer einzelnen konkreten Situation eingesetzt werden, während mit 'Strategie' der systematische Gesamtplan aller Einzelhandlungen bezeichnet sei" (GEULEN, D., 1977, S.442f).

Im Rahmen der vorliegenden Problemstellung "pragmatische Alltagstheorien von Lehrern und Schülern im Schulalltag" und in Hinblick auf empirische Überprüfbarkeit erfahren diese pragmatische Methoden zwei Beschränkungen:

Erstens auf Strategien, Taktiken und Spontanreaktionen, wie sie von Lehrern und Schülern in der unterrichtlichen Vis-a-vis Situation typisch sind.

Zweitens auf Krisensituationen, das heißt auf Gegebenheiten, in denen bei Lehrern und Schülern explizit jene Mechanismen und Bewußtseinsinhalte virulent werden, deren Bestreben es ist, die "Erwartbarkeit" wieder herzustellen, die durch Abweichungen welcher Art auch immer gestört wurde.

Ausgangspunkt ist die Tatsache, daß durch die organisatorische Struktur der Schulwelt und die individuelle und kollektive Ausbildung pragmatischer Strategien bei den Mitgliedern eine Vielzahl von Problemen und Krisensituationen entstehen bzw. geschaffen werden, die

- a) durch das Vokabular und die Syntax der Beteiligten gedeutet,
- b) durch spezifische Verhaltens- Handlungsweisen sichtbar
und
- c) in Rollen - und Identitätszuweisungen manifest werden.

Krisensituationen sind daher sowohl Resultat als auch Auslöser von Strategien, die situationsbewältigende ad hoc Maßnahmen darstellen, weitere Situationen bedingen und Folgereaktionen evozieren.

6.2.2.3. Lehrertypische Strategien

Der Schulalltag ist für den Lehrer von Routine und Erwartbarkeit geprägt. Treten Problemsituationen in welcher Form auch immer auf, so werden diese "üblicherweise" mit Hilfe von vier pragmatischen Bewältigungsstrategien parallelisiert:

- 1) Stereotypenbildung
- 2) Retrospektive Interpretation
- 3) Verhandeln
- 4) Sanktionieren (Strafen)

Unter diese Mechanismen lassen sich die meisten taktischen Reaktionsweisen einordnen, die als lehrertypisch bezeichnet werden können.

ad 1: Schüler werden Kategorien und Typen zugeordnet. Dabei greift der Lehrer auf Stereotypen zurück, die sich im Alltag "bewährt" haben und über die ein systemischer Konsens besteht:

a) Als Maßstab für "gelungene Anpassung" (!) dienen Normationen wie: "Der Integrierte", "der Lernwillige", "der Mündige", "der Ausgeglichene" (vgl. GRUBER e.al., 1977, S.9).

b) Schüler werden unter "Prototypen von Verhaltensauffälligkeiten" subsumiert:

"der Star", "der Dumme", "der Hemmungslose", "der Stumpfe", (...) (vgl. GRUBER, e.al., 1977, S.9).

c) Schülern werden "Geschlechtsspezifika" zugeschrieben (vgl. ULICH, K., 1983, S.84ff.).

ad 2: Mittels der retrospektiven Interpretation versteht der Lehrer seine Deutungsschemata mit einer historisch - genetischen Begründung:

Die seitens des Lehrers konstatierte Abweichung und die dazu korrespondierenden Stereotypen werden an der Biographie des Schülers festgemacht - zu vergleichen mit der Funktion der Fallgeschichte in der Psychiatrie.

a) Der Schülerbogen fungiert als Lieferant pädagogisch - psychologisch - medizinischer Informationen, die auf pseudo - wissenschaftlicher Ebene zur Zuweisung einer fremdgesetzten Identität führen.

b) Die von dem Lehrer vorgenommene Herkunftsschichtzuordnung in Verbindung mit der Einschätzung der Herkunftsfamilie inklusive etwaiger schon "beschulter" Geschwister determinieren die Strategieauswahl.

ad 3: Stereotypenbildung und retrospektive Interpretation müssen vom Schüler zunächst passiv hingenommen werden, während das "Aushandeln" die iterativ wirksame Komponente mit ins Spiel bringt:

a) Lehrer - Schüler - Gespräch

b) Psychologische Schulberatung

c) Vertrauenslehrer

d) Disziplinarausschuß

In diesen Gesprächssituationen wird versucht, vor einem entgeltigem "Urteil" oder vor einer zu ergreifenden "Maßnahme" die zugeschriebene Abweichung und ihre Gründe zu "objektivieren".

Dieser rekonstruktive Vorgang spielt sich nicht auf Diskursebene ab und kann zu unterschiedlichen Ergebnissen führen; z.B.: unterschiedliche Voten beim Disziplinarausschuß, divergierende Meinungen zwischen Lehrer - Schüler - Schulpsychologe - Schulleitung.

Ziel jedes "Aushandelvorgangs" auf der Basis psychologischer Stereotypenbildung und retrospektiver Interpretation sind individual - pädagogische Maßnahmen, um die Anpassung des devianten Schülers an die Schulnormen zu erreichen.

ad 4: Das Repertoire an Sanktionsmittel ist zum einen schulrechtlich festgeschrieben und verbindlich, zum anderen umfaßt es lehrerspezifische "Besonderheiten", die wohl jeder erfahren hat.

Diesen vier strategischen Bewältigungstechniken ist demnach gemeinsam:

- 1) Anwendung individualistischer Begriffe.
- 2) Personalisierung systembedingter Devianz.
- 3) Erklärung von Verhaltensproblemen in Anlehnung an das Vokabular der medizinischen Pathologie.
- 4) Bürokratisierung unterrichtlicher Interaktionsstörungen
- 5) Ausklammerung der eigenen Lehrerpersönlichkeit und Systemspezifika.

Diese offensichtlich schwerpunktmäßig zeichenorientierten und unreflektierten Routinetechniken erzeugen bei den Lehrern keine Unvereinbarkeit mit alltäglichen Bewältigungsstrategien, sie komplettieren vielmehr ihr "Lehrerbewußtsein", gewährleisten eine Perpetuierung systemischer Strukturen und evozieren spezifische Schülerstrategien, die sie ihrerseits bestätigenden Rastern zuordnen.

6.2.3. Pragmatische Alltagstheorie von Schülern

6.2.3.1. Einflußfaktoren auf die prozessuale Ausbildung schüler-spezifischer Wissens- Bewußtseinsebenen

In logischer Fortschreibung und Komplementierung des dargelegten Analyseansatzes muß die prozessuale Bildung der alltagstheoretischen - praktischen Wissens- Bewußtseinskonglomerate von Schülern in den entwickelten Gesamtkontext gestellt werden:

Welchen Niederschlag finden die offiziellen und inoffiziellen Inhalt- Normen- Ziel- und Wertsetzungen des schülerspezifischen "Alltagswelten - patchworks" in deren Wissens- Bewußtseins- und Handlungsebenen?

Einflußfaktoren mit prozessualem Charakter sind u.a.:

- 1) Strukturen der intersubjektiven Alltagswelten
- 2) Faktoren der familialen Sozialisation
- 3) Privater Freizeitalltag
- 4) Schulspezifika

Zu den Faktoren 1, 2, 3, sei an dieser Stelle an weiterführende Literatur verwiesen:

(Z.B.: "Handbuch der Sozialisationsforschung", hrsg. von K. HURRELMANN und D. ULICH und: "Jugend 81", Shell - Studie). Eine detaillierte Darstellung kann hier nicht geleistet werden.

Schwerpunktmäßig werden allgemeine Schulinterna dargelegt (vgl. Gesamtpunkt 5.), die zuerst dem Prozeß der Wissens- Bewußtseinsbildung zugeordnet und anschließend zur Strategieebene in Beziehung gesetzt werden. Auf Einzeluntersuchungen -ergebnisse wird nur verwiesen (vgl. ULICH, K., 1983), eine Konkretion erfolgt im Rahmen der Projektbeschreibung und der Durchführung der Begleituntersuchung an der Gesamtschule München.

Allgemeine Schulinterna (vgl. 5.1. bis 5.3.) in schülerbezogener Auswirkung:

- 1) Schule mit speziellen institutionellen und organisatorischen Strukturen und als Ort, "(...) in dem Schüler Sozialerfahrungen machen, in dem ihr Verhalten geprägt wird, in dem ihre Sozialisation entscheidend beeinflußt wird" (FATKE, R., 1977, S.16):

Für den Schüler:

Konkreter Schultypus des bundesrepublikanischen Schulsystems mit den korrespondierenden, verbindlich zugeschriebenen bürokratischen und systeminternen Reglementierungen und inhaltlichen Festschreibungen.

- 2) Schulklima: beschreibt"(...) die Art und Weise, wie Sozialisationsprozesse in veranstalteter Form durchgeführt werden, die 'Verlebendigung' institutioneller Verhältnisse durch die Individualität der Lehrer und Schüler und die dabei entstehenden Lebensformen" (FEND, H., 1977, S.64).

Für den Schüler:

Verhältnis Lehrer - Schülerschaft - Schulleitung; bauliche Gegebenheiten; außercurriculare Inhalte, Veranstaltungen, Projekte; Schülerbeteiligung;...

- 3) Schulklasse: ein intersubjektiver, kommunikativer und sozialer Beziehungs- und Gliederungsrahmen mit Zwangscharakter, da"(...) sie aus vorwiegend organisatorischen Gründen gebildet ist (...); ihre Ziele prinzipiell für alle Klassenmitglieder gleich sind, aber (...) in einem Konkurrenzverhältnis erreicht werden(...)" müssen (ULICH, D., 1977, S.63).

Für den Schüler:

Klassenspezifische Kommunikationsstruktur; Verhältnis Einzelschüler - Klasse; Rollenzuweisung unter Schülern; Klassenklima; Kursniveau mit korrespondierenden Auswirkungen auf die Schülerselbsteinschätzung, Stellenwert des Kurses im Vergleich zu anderen Niveaugruppen;...

- 4) Unterricht: als spezifische Lebens- und Lernsituation "(...) konstituiert sich durch das Zusammenwirken von sozialer, inhaltlicher und intentionaler Dimension" (TERHART, E., 1978, S.189).

Für den Schüler:

Methodisch- didaktischer Vermittlungsprozeß des offiziellen Wissenskanons in Konkurrenz zu den Inhalten des "heimlichen Lehrplans" (ZINNECKER, J., (Hrsg.), 1975); Dominanz von Leistungserbringung und -bewertung; affektneutrales Lernklima; Forum für vis a vis Kommunikation Lehrer - Schüler auf der Basis hierarchischer Strukturen; das Spür- und Sichtbarwerden der Dynamik zwischen Selbst- vs. Fremdeinschätzung bezüglich Leistung und Verhalten.

Die Summe der für den Schüler sich ergebenden und zu verarbeitenden Impulse beeinflußt maßgeblich die prozessuale Ausbildung von schülerspezifischen Wissens- Bewußtseinsinhalten und die damit in Beziehung stehenden Relevanzhierarchien und Handlungspräferenzen; sie bilden die Basis für schülertypisches Handeln, d.h. sie bestimmen mit die Wahl der Aktions- Reaktionsweisen, sie evozieren bestimmte Handlungsstrategien.

6.2.3.2. Schülertypische Strategien und Taktiken

Die zur Alltagsbewältigung notwendige strategische Ebene ergibt sich, wie dargelegt, aus dem Faktum, "daß die Zielverwirklichung unter restriktiven Bedingungen (Widerständen) im sozialen Bereich steht" (GEULEN, D., 1977, S.444).

Schülerhandlungen zielen darauf, die eigenen Interessen mit ins Spiel zu bringen und sie mit (gegen) andere(n), systemkonform (nonkonform), auf legale (illegale) Art und Weise zu verwirklichen.

Verweist die traditionelle "prüfungsrelevante" Lehrerbildungsliteratur nonkonforme Handlungen schnell in den "Sumpf bössartiger Devianz" (vgl. 6.2.2.1.), wird von anderer Seite jenen Reaktionsformen die Qualität von "Bewältigungsstrategien" (vgl. ULICH, K., 1983, S.39), "Problemlösungsversuchen" (vgl. ULICH, D., 1976, S.117ff), "Formen sekundärer Anpassung" (vgl. HEINZE, TH., 1980, S.72ff) zubemessen.

Um eine Vorab - Etikettierung zu vermeiden - eine Bewertung auf der Basis diskursiver kommunikativer Validierung wird im Rahmen der methodischen Auswertung und Interpretation pragmatischer Lehrer- Schüleralltagstheorien vorgenommen- wird, analog der analytischen Systematisierung "lehrertypischer Strategien" (vgl. 6.2.2.2.) eine Aufteilung in schülertypische Strategien vorgenommen, unter die konkrete Taktiken subsumiert werden. Unbeschadet gewisser Parallelitäten unter den Alltagssubwelten, in denen Schüler leben, besteht, wie dargelegt, ein Spannungsfeld zwischen den Impulsmengen, die im Unterricht eine schulkonforme Schnittmenge ergeben sollen.

Der Schüler muß in den Unterrichtssituationen einen Kompromiß zu finden versuchen zwischen:

- a) außerschulischen Einflüssen
- b) innerschulischen Anforderungen
- c) aktueller, subjektiver Bedürfnislage.

Diese Leistung benennt E.GOFFMAN als "primäre" bzw. "sekundäre Anpassung". Unter primärer Anpassung ist institutionskonformes Handeln zu verstehen, während sekundäre Anpassung ein Verhalten bezeichnet, "bei welchem das Mitglied einer Organisation unerlaubte Mittel anwendet oder unerlaubte Ziele verfolgt, oder beides tut, um auf diese Weise die Erwartungen der Organisation hinsichtlich dessen, was er tun sollte und folglich was er sein sollte, zu umgehen" (GOFFMAN, E., 1972, S.185).

In Berücksichtigung der hier vorliegenden Institutionsform - keine Kustodial-, sondern eine Sozialisationsorganisation - muß die Dichtomie "primär" - "sekundär" eine inhaltlich weitergehende Differenzierung erfahren, unter Beibehaltung der Balance - Problematik.

Es werden, in Anlehnung an P.BERGER u. B.BERGER (1976), folgende vier Strategiemethoden zu Grunde gelegt, unter die typische Schülertaktiken subsumiert werden, allerdings nur auf analytischer Basis, da konkrete pragmatische Situationsbewältigung eine Vielschichtigkeit an Methoden erfordert.

- 1) Echter Konformismus
- 2) Vorgetäuschter Konformismus
- 3) Verweigerung
- 4) Widerstand

ad 1: Echter Konformismus bedeutet die Internalisierung schulischer Strukturen, Routinen, Werte, Normen,...

d.h. alle systemischen Rollenerwartungen gehen mit der eigenen Rollenidentität konform. Diese äußerliche Übereinstimmung sagt aber nichts über die Balance - Qualität aus, denn eine "gelungene" Internalisierung verbindlicher Strukturen in der Primärsozialisation erzeugt bei der diesbezüglich übereinstimmenden schulischen Sozialisation keine nennenswerten Brüche, die virulent werden könnten. Es bleibt die Frage, wie lange ein Schüler auf der Basis akribischer Befolgung oder automatisiertem Nachvollzug seinen Systemkonformismus aufrecht erhalten kann.

ad 2: Vorgetäuschter Konformismus basiert zwar auf einer grundlegenden Akzeptanz schulischer Notwendigkeit, aber mit der Beschränkung auf gespielte, vorgetäuschte oder unumgänglich erscheinende Konformitätszustände. Diese können vom

Schüler durch den Einsatz diverser "underlife - Praktiken" (vgl. GOFFMAN, E., 1972, S.194) oder "Engagementabstufungen" (vgl. HEINZE, TH., 1980, S.86ff) mit dem sehr wohl divergierenden subjektiven Selbstverständnis seiner Ich - Identität in einem "Pseudo - Balance - Zustand" gehalten werden.

Abgestufte Schülertaktiken:

a) Mit "Hinterbühnencharakter":

während der Pause, beim Stundenwechsel, in der Toilette,...

(vgl. ZINNECKER, J., 1978, S.95).

b) Unterrichtsbezogene Taktiken:

- alle traditionellen Schülerverhaltensweisen von A wie Abschreiben bis Z wie Zuspätkommen;

- alle "Engagementsprachen" (vgl. HEINZE, TH., 1980, S.85ff):

1) "Abgeschirmtes Engagement": Nebentätigkeiten, die das Hauptengagement nicht unmöglich machen, z.B.: Stricken,...

2) "Selbst - Engagement":

Egozentrische, selbstvergessene Tätigkeiten, z.B.: Briefschreiben, malen,...

3) "Geistige Absenz":

z.B. Träumen,...

ad 3) Verweigerung: Leistungs - Verhaltensanforderungen werden zurückgewiesen.

Schülertaktiken der Lern- Leistungs- Mitarbeitsverweigerung:

a) Zurücknahme der eigenen Person aus der Unterrichtssituation (Interesselosigkeit);

b) Einnahme eines kompromißlosen Standpunkts

(Nichtanfertigen von Hausaufgaben);

c) Schuleschwänzen - im Unterschied zur Schulphobie (vgl. HORNFIELD, H.G., 1974, S.240).

ad 4) Widerstand in versteckter und/oder offener Form gegen Normierungen und Etikettierungen seitens des Lehrers, z.B. Umdefinieren der Lehrererwartung, provozierende und aggressive Taktiken (vgl.ULICH, D., 1976, S.117ff).

Jene Strategien und Taktiken können wie vom Lehrer so auch vom Schüler selbst einer Deutung und Interpretation unterzogen werden. Im Verlauf ihrer Schulkarriere entwickeln die Schüler ein je subjektiv - unterschiedliches Gespür für Abweichung bzw. Nichtabweichung von den erwarteten und standardisierten schulischen Verhaltenskodizes.

Ähnlich wie Lehrer (vgl. 6.2.2.3.) verwenden auch Schüler die meiste Energie auf die Rechtfertigung eben jener Strategien und Taktiken.

H.S.BECKER (1981, S.25f.) differenziert vier Rechtfertigungstechniken, die sich auf den Schulalltag übertragen lassen:

- 1) Verantwortung leugnen: Schüler sieht sich als "Rädchen im Schulgetriebe".
- 2) Neutralisieren: Eine unmittelbare Schadenserzeugung wird abgewiesen.
- 3) Rechtmäßige Vergeltung: Erfahrenes Unrecht muß vergolten werden.
- 4) Verurteilung des Verurteilers: Schüler sehen in der Person des Lehrers den Grund ihres Verhaltens.

Dieses Konglomerat an Verhaltens- und Rechtfertigungsstrategien und Taktiken, in Verbindung mit den Inhalten der Wissens- Bewußtseinsebene formen die pragmatische Alltagstheorie von Kindern und Jugendlichen. Sie erfährt zwischen dem Zeitpunkt des Schuleintritts und -austritts institutionsspezifische Modifikationen, Deformationen und Ergänzungen und trägt somit zur prozessualen Identitätsbildung bei.

Zu klären bleibt die Frage nach dem Niveaucharakter jenes Strategienvorrats. Das heißt analog des entwickelten Analyseansatzes: Überwiegen zeichen- oder symbolorientierte Handlungen, bzw. wie läßt sich die bewußte und reflektierte Bewußtseins- Handlungsebene von Schülern im Schulalltag ausbauen?

6.3. Alternative Strategien

6.3.1. Pädagogisch - therapeutische Interventionen und deren Lösungsperspektiven und Praxisrelevanz

Wie schon in den Punkten 4.5.1. und 4.5.2. dargelegt, ist eine monokausale Zuordnung aller Strategien auf ein Niveau mit absolut reduktivem, verdinglichtem und fremdgesetztem Charakter unzulässig, ebenso die restlose Subsumierung der Institution Schule unter die Kategorie "totale Institution" (vgl. 5.2.2.).

Außerdem gibt es für Lehrer eine Unmenge an Literatur, die sich der der Lehrerschaft unterstellten Innovationsfreudigkeit verschrieben hat und unzählige Rezepte und Vorschläge zu einem "schülerorientierten Unterricht" anbieten.

Unter der Voraussetzung, daß dies alles nicht nur gelesen, sondern auch in die Praxis umgesetzt wird, müßten in der Schulwirklichkeit auf allen Ebenen "paradiesische Zustände" herrschen:

1) Auf der Beziehungsebene:

Schulleitung - Lehrer - Schüler - Eltern

2) Auf der unterrichtsorganisatorischen Ebene:

Außen- und Binnendifferenzierung, Team- Kleingruppenarbeit,...

3) Auf der Lernkonzeptebene:

Projektunterricht, fächerübergreifend, lebensadäquate Curricula,...

Daß dem nicht so ist, ist evident (vgl. dazu 5.1. einschließlich 5.2. und 6.2. bis 6.3.) und deshalb erscheinen, auch von offizieller Seite, pädagogisch- therapeutische Maßnahmen als notwendig:

- Schulpsychologischer Beratungsdienst
- Vertrauens- Beratungslehrer
- Kompensatorische Förderungsmaßnahmen für Schüler
- Inhalte der Lehrerfortbildung
- Verhaltensmodifikatorische Programme für Lehrer und Schüler
(vgl. dazu: KRUMM, V., (Hrsg.), 1979).
- Curriculare Inhalte (vgl. Einführung des Fachs Erziehungskunde).

Ihnen gemeinsam ist die Tendenz

- der Psychologisierung
- der Individualisierung
- der Selektion
- der Isolation

des als deviant etikettierten Schülers, denn Ziel ist die Verbesserung individueller, kognitiver und emotionaler Strukturen und die Angleichung der Ich - Identität des Kindes - Jugendlichen an die schulischen Erwartungen, um eine reibungslosere Integration des "Problemschülers" und die störungsfreie, routinehafte Abwicklung des Schulalltags zu erreichen.

Es besteht aber bei diesen pädagogisch- therapeutischen Maßnahmen, neben des ihnen inhärenten psychologistischen Reduktionismus, die Gefahr, daß sie einen Stigmatisierungsprozeß in Form einer Beratungskarriere auslösen und daß die delinquenzverursachenden Faktoren als Maßstab für eine "gelungene" Anpassung fungieren.

"Je isolierter der Diskriminierte ist, desto eher wird er sich den ihm auferlegten Typisierungsschemata anpassen und damit das Stereotyp rechtfertigen, das ihn diskriminiert" (DREITZEL, H.P., 1968, S.327).

Als Alternative zu den homogenisierenden und technologischen Verhaltensmodifikationsmethoden erscheinen Konzeptionen wie "Delabeling" (vgl. HOMFELDT, H.G., 1974, S.99) oder eine extensive Ausschöpfung des Bereichs der "primären Toleranz" (vgl. REIMANN, H., 1975) als prozessuale Vorstufe für eine Identitätswahrende Integration.

Voraussetzung für eine praxisrelevante Umsetzung letztgenannter Strategien sind eine Qualitätsänderung zeichenorientierter Reaktionsformen auf selten aller Beteiligten und ein Schulalltag, der die damit korrespondierenden Gegenerfahrungen möglich macht.

Ein Weg zur Qualitätssteigerung wird in einer wachsenden inhaltlichen und handlungsbezogenen Reflexionsorientierung gesehen (vgl. 4.5.), die mittels einer Unterbrechung des Automatismus zwischen schematischer Situationsdeutung und stereotyper Strategie-Taktikwahl erreichbar erscheint.

Diesbezüglich korrespondierende systemische Gegenerfahrungspotentiale sind Voraussetzung für eine Umsetzung in die Praxis. (Vgl. dazu die Ausführungen zu den systemimmanenten Reflexions- und Innovationspotentialen des hier zugrundeliegenden Schultyps, insbesondere Punkt 8.2.).

6.3.2. Alternativen zur automatisierten Verknüpfung zwischen schematisierter Situationsdeutung und stereotyper Strategiewahl

Eine Unterbrechung zwischen Deuten und Handeln (vgl. dazu die Ausführungen zu den Handlungsmodellen in 4.6. und 6.4.) bedeutet nicht die Negation der als Bedingungskontext für gelingendes Interagieren wirksamen typisierenden Kompetenz des Alltagsbewußtseins.

Vielmehr dient sie als Vehikel zu einer reflektierten Betrachtungsweise von Routinen, die bislang unhinterfragt als die adäquaten Reaktionen erschienen, aber trotzdem für Lehrer und/oder

Schüler zu unbefriedigenden Ergebnissen führten. D.WAHL sieht zwei potentielle Eingreif- und Korrekturstellen:

- 1)"(...) wo Situationen verzerrt wahrgenommen, unwirksame Handlungen ausgewählt und Ergebnisse einseitig bewertet werden."
- 2)"(...) wo Lehrer oder Schüler in der Lehrer - Schüler - Interaktion zu stark belastet sind, die Lehrer - Schüler - Interaktion also nur für eine der beiden Seiten, schlimmstenfalls für keine der beiden Seiten befriedigend verläuft" (WAHL, D., 1981a, S.24).

Es ergibt sich die Frage, wie zwischen der raschen Abfolge ineinander verketteter Interaktionsabläufe ein reflektiert- bewußtes Zwischenglied eingebaut werden kann, das bei Lehrern und Schülern Strategien provoziert, die eine qualitative Alternative für beide darstellen und tendenziell "antireifizierend" wirken, aber gleichzeitig dem zeitlichen Handlungsdruck gerecht werden. Als Initiierungsimpulse werden genannt:

- a) selbstgesetzte "Stopp - Befehle" (WAHL, D., 1981a, S.25ff),
- b) von außen gesetzter "reflexiver Stopp" (HÖHN, K.R., 1980, S.163).

Ziel von beiden ist es, die Stringenz von Verhaltensautomatismen bei Lehrern und Schülern zu unterbrechen, eine Problematisierung zu erreichen, Alternativen zu ermöglichen und so die konservative Tendenz des Alltagsbewußtseins einer "spiralen Transzendierung" auszusetzen.

Zu a) "Durch 'Stopp- Befehle' allein ist nicht viel gewonnen. Es ist nur die Voraussetzung für eine Verhaltensänderung geschaffen, die Verhaltensalternative selbst aber noch nicht gefunden" (WAHL, D., 1981a, S.28).

Eine detaillierte empirische Analyse sämtlicher situativen Komponenten soll eine dezidierte Handlungsplanung ermöglichen, die im Unterricht erfolgreich erprobt und erlebt werden muß, ehe sie auf Dauer wirksam werden kann.

Zu b) "In der 'Problematisierung von außen' liegt (...) die Problematik dieser Strategie; bleibt nicht die Verfremdung, wo im Sinne des pragmatischen Motivs 'eigentlich' gar kein Anlaß zu Zweifeln besteht, ebenso 'aufgesetzt' wie kanonisiertes Schulwissen?" (HÖHN, K.R., 1980, S.163).

Deshalb ergibt sich die Notwendigkeit, jene bewußt- reflektierten Routineunterbrechungen auf der Basis diskursiver Kommunikation zu thematisieren, damit auf der Beziehungs- Organisations- und Lernkonzeptebene von Lehrern und Schülern Alternativen entwickelt und erprobt werden können.

Eine additive Erweiterung der subjektiven Theorieinhalte von Lehrern um objektive (=wissenschaftliche) Informationen, wie es D.WAHL vorschlägt, reicht nicht aus, um eine qualitative Erweiterung des Handlungs- und Bewußtseinsniveaus bei Lehrern und eine damit korrespondierende Strukturänderung des Schulalltags zu erreichen. Ermöglicht wird eine weiterführende Problematisierung schulischer Interaktionskrisen und der sie mitbedingenden Routinereaktionen nur durch eine sukzessive und prozessuale Eigentransformierung der verdinglichten alltagspragmatischen Mechanismen auf die Ebene symbolorientierter, diskursiver Verständigungsstrategien durch die Betroffenen selbst.

Konkret: Auf der Beziehungsebene aller Beteiligten erfordert dies eine Demokratisierung des Schulalltags durch reflektierte dialogische Strategien und Taktiken (vgl. 4.5.2.). Parallel dazu muß auf der unterrichtsorganisatorischen Ebene eine institutionelle Verankerung jener diskursiven metakommunikativen Elemente erfolgen, die auf der konzeptuellen Ebene durch eine "kommunikative Didaktik" komplettiert werden müßte.

6.4. Zusammenhang von Handlungsablauf, pragmatischer Alltagstheorie und systemischem Schulalltag

Nachfolgendes repräsentationales Modell basiert auf den Ausführungen zu dem epistemologischen Subjektmodellverständnis (vgl. 4.6.) und dient als hypothetische Konstruktion, zu der sukzessive Parameter der pragmatischen Alltagstheorieebene und der strukturellen Systemebene in Beziehung gesetzt werden.

6.4.1. Handlungsablauf als Ketten- Kreislaufprozeß

Das idealtypische Ketten- Kreislaufmodell soll im Rahmen der vorliegenden Problemstellung exemplifiziert werden (vgl. dazu: HOFER, M., DOBRICK, M., 1978, S.376-382).

Die Ausgangssituation ist der Handlungsakt des Schülers (X) in der Gestalt, wie er vom Lehrer (Y) wahrgenommen wird. In der Folge wird der Lehrer Erwartungen hinsichtlich der sich entwickelnden Situation auf Grund der Schülerhandlung ausbilden. Ausschlaggebend für diese antizipierte Vorstellung sind die Bedeutungsbeimessungen und Ursachenzuschreibungen, auf die der Lehrer die Handlungsweise des Schülers zurückführt.

In der Situation- Folgeerwartung werden von Seiten des Lehrers drei Handlungsausprägungen abgewogen:

Zu der "Ist-Ausprägung"(1) wird eine angenommene "Wird-Ausprägung"(2) projiziert, von der angenommen wird, daß sie eintrete. Dieser "Wird-Ausprägung" setzt der Lehrer seine erwünschte "Soll-Ausprägung"(3) dagegen und je nach Übereinstimmung oder Diskrepanz begibt sich der Lehrer auf die Suche nach einer zieladäquaten Strategie im Rahmen seines potentiell verfügbaren pools von Handlungsstrategien.

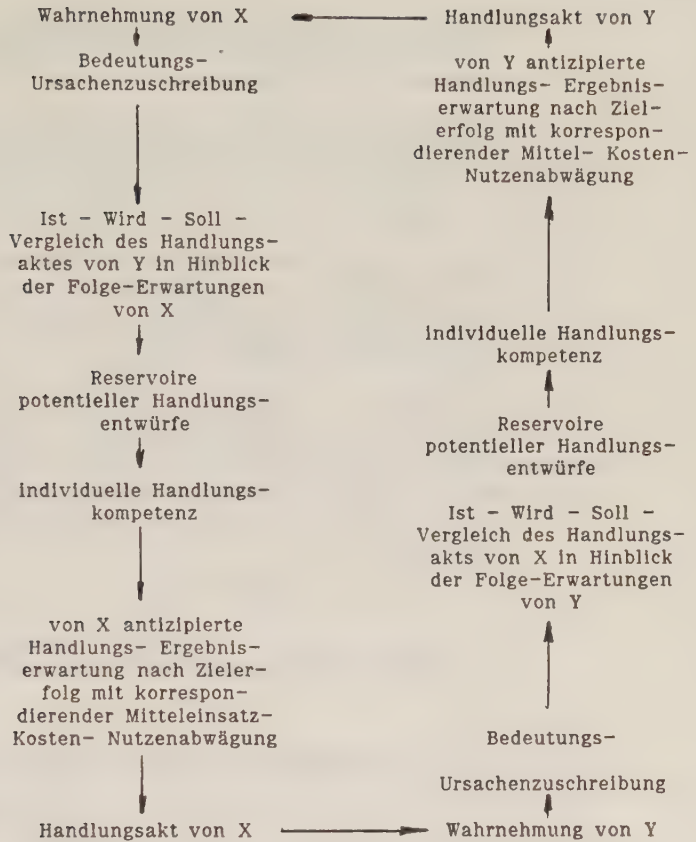


Fig. 5: Schematische Darstellung eines Handlungskreislaufmodells

Je nach Handlungskompetenz entwickelt der Lehrer Handlungsentwürfe, die nach den Kriterien

- Wahrscheinlichkeit des Eintretens des intendierten Zielerfolgs
- Bewertung des notwendigen Mittelaufwands in Relation zum Erfolg

beurteilt werden.

Aus der Abwägung beider Kriterien ergibt sich der Handlungsakt, der vom Lehrer ausgeführt wird.

Auf Schülerseite verläuft die Kette von der Wahrnehmung bis zum Handlungsakt in analoger Weise, wobei die Anzahl der Kettenelemente in Korrelation steht zur alters- sozialisationsspezifischen Differenziertheit und Ausbildung des individuellen persönlichen kognitiven Systems.

(Vgl. dazu Fig.5 auf Seite 119).

Alle Parameter sind in mindestens zwei Filterprozesse eingebunden:

1. Auf der persönlichen alltagspragmatischen Theorieebene
und
2. auf der strukturell- systemischen Alltagsweltebene.

Setzt man diese beiden Ebenen zu den kettengliedrigen Parametern und der prozessualen Ausbildung der je individuellen und kollektiven Handlungskompetenz und -performanz in Beziehung, so verlangt dies eine Erweiterung und Ergänzung des Modells.

6.4.2. Handlungsablauf und alltagspragmatische Theorieebene

Im alltäglichen Handlungsgefüge, das durch Routine- Problem- und Reaktionsdrucksituationen bestimmt ist, dürfte die Handlungswahl in den seltensten Fällen auf der Basis dieses hohen Differenziertheitsgrades ablaufen. Realiter fließen klischee-, zeichen- und symbol- orientierte Steuerungsimpulse in den Handlungsgenerierungsprozeß mit ein. Diese Impulse variieren in ihrer qualitativen und quantitativen Ausprägung je nach Situation und Handlungsverlauf. Die erfahrenen Handlungskonsequenzen komplettieren, modifizieren oder bestätigen im feed-back - Verfahren die pragmatische Theorie- und Bewußtseinsebene der Agierenden. Dieser Prozeß vollzieht sich sowohl hinsichtlich des eigenen Pragmatikverständnisses, als auch hinsichtlich der Einschätzung der Persönlichkeit des anderen Interaktionspartners und vice versa.

6.4.3. Handlungsablauf und strukturelle Systemebene

Im vorliegenden Kontext wird die Filterwirkung der strukturellen Systemebene in den Gegebenheiten des Alltags einer Schule konkretisiert. Übergreifende oder gesamtgesellschaftliche strukturelle A-priori-Festlegungen müssen unberücksichtigt bleiben.

Allgemein wirken systemische Gegebenheiten auf zweierlei Weise:

- 1) als normierende A-priori-Faktizitäten,
- 2) als interpretierte Theorieeinflüsse, via pragmatischen Bewußtseins.

Hinsichtlich der Normierungsintensität wird eine Differenzierung vorgenommen nach dem Ausmaß an

- Verdinglichung und Restriktionspotential
und
- Offenheit und Reflexionspotential.

Da sich nur über eine Reflexion Chancen zum Verständnis der Situation und zur Korrektur und zum Wandel des Verhaltens eröffnen (vgl. BÖHL, W., 1982, S.47), folgt die Intention, Wege und Möglichkeiten zu eruieren, die eine Erweiterung der Reflexionspotentiale auf Theorie- und Systemebene initiieren.

Für das weitere procedere erscheint es sinnvoll, die eindimensionalen Ketten- Kreislaufmodelle in ein zusammenhängendes Handlungsflußmodell zu integrieren, um eine Basis für die weitere methodische Konzeptionierung zu gewinnen.

(Vgl. dazu die schematischen Darstellungen Seite 124 bis 127).

Zugleich soll dem prozessualen Handlungsverlaufscharakter, der inhärenten Dynamik und der wechselseitigen Vernetzung innerhalb und unterhalb der Handlungsparameter Rechnung getragen werden.

6.4.4. Prozessuales Handlungsmodell im Zusammenhang mit alltagstheoretischen und systemischen Parametern

Um die prozessuale Entwicklungsdynamik und die wechselseitige Beeinflussung der handlungsrelevanten Parameter zu verdeutlichen, werden die systemischen, individuellen und handlungsimmanenten Komponenten nicht in Form von Kreisläufen dargestellt, sondern in Form eines sich permanent verlängernden Zylinders, dessen Mantelflächen sich aus verschiedenen Segmenten zusammensetzen:

Segment eins: Kettengliedriger Ablauf des Handlungsvollzugs des Interaktionspartners X(=Lehrer). (Vgl. Seite 124).

Segment zwei: Kettengliedriger Ablauf des Handlungsvollzugs des Interaktionspartners Y(=Schüler). (Vgl. Seite 124).

Segment drei: Systembedingte Einflußfaktoren auf X(=Einfluß von Spezifika des Schulsystems auf den Lehrer). (Vgl. Seite 125).

Segment vier: Systembedingte Einflußfaktoren auf Y(=Einfluß von Spezifika des Schulsystems auf den Schüler). (Vgl. Seite 125).

Segment fünf: Alltagspragmatische Theoriekonglomerate von X(=spezifische Ausprägung der pragmatischen Alltagstheorie seitens des Lehrers). (Vgl. Seite 126).

Segment sechs: Alltagspragmatische Theoriekonglomerate von Y(=spezifische Ausprägung der pragmatischen Alltagstheorie seitens des Schülers). (Vgl. Seite 126).

Zwischen diesen Segmenten bestehen sowohl an den Rändern offene Nahtstellen, als auch untereinander Querverbindungen, die die Fließ- Prozeß- Netzwerkdyamik mit ihren Filter- und Steuerungsfunktionen gewährleisten. (Vgl. Seite 127).

Konkret:

Das Handlungsverlaufssegment des Lehrers hat unmittelbare Nahtstellen zu den seine Person betreffenden Segmenten "System" und "pragmatische Alltagstheorie". Diese drei Segmente stehen sowohl an den Nahtstellen als auch gegenseitig in Verbindung mit den analogen Segmenten des Schülers und vice versa.

(Vgl. dazu die schematische Darstellung Seite 127).

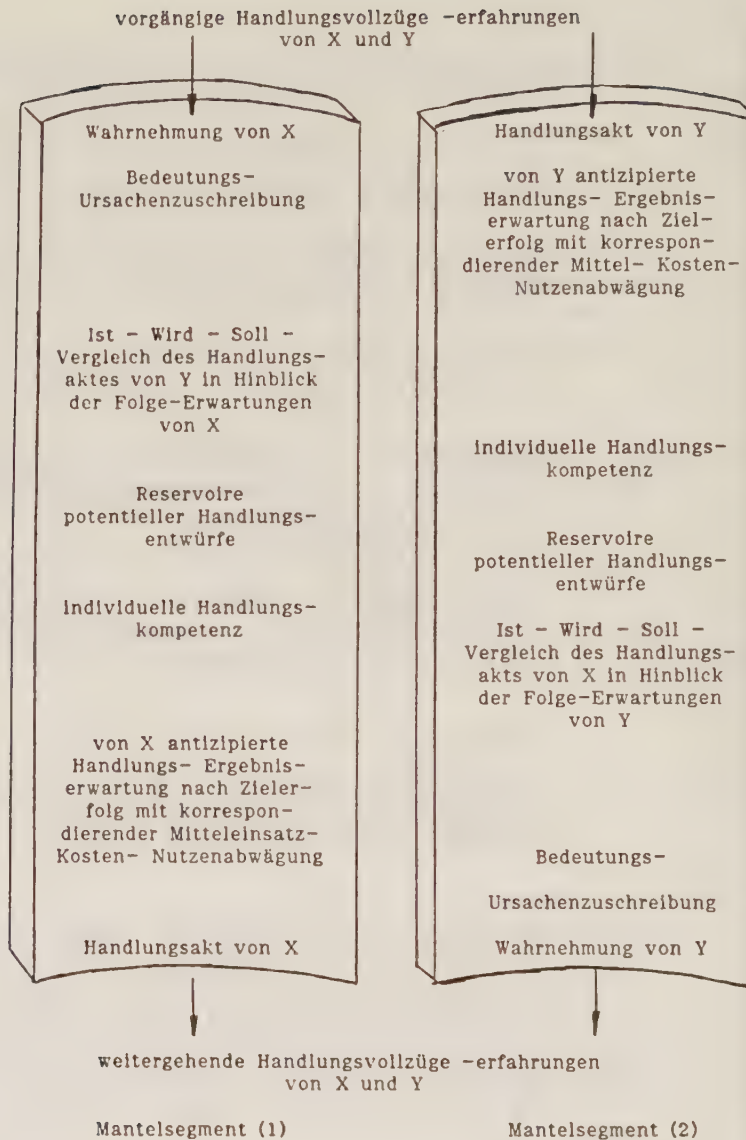


Fig. 6: Schematische Darstellung der Mantelsegmente eines kettengliedrig-zylindrischen Handlungsmodells: Handlungsverlaufssegmente (1) und (2)

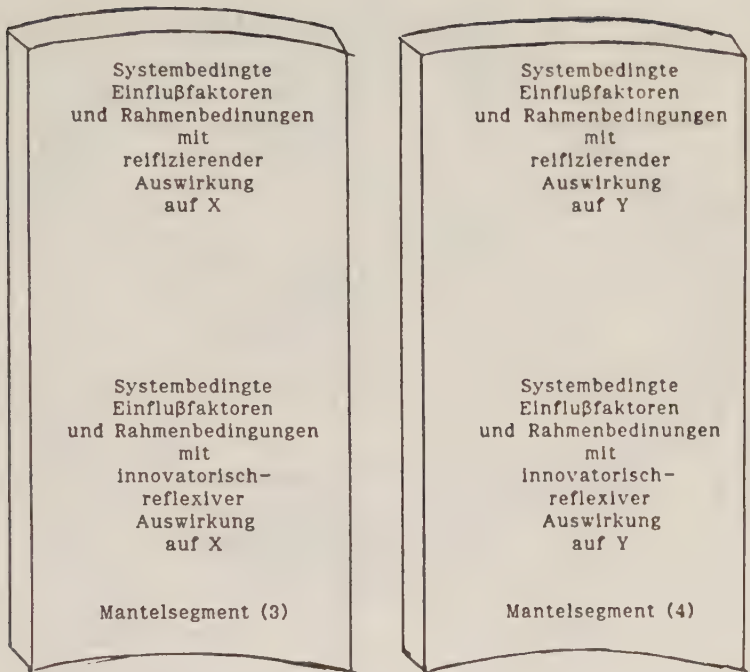


Fig. 7: Schematische Darstellung der Mantelsegmente eines kettengliedrig-zylindrischen Handlungsmodells: Systemsegmente (3) und (4)

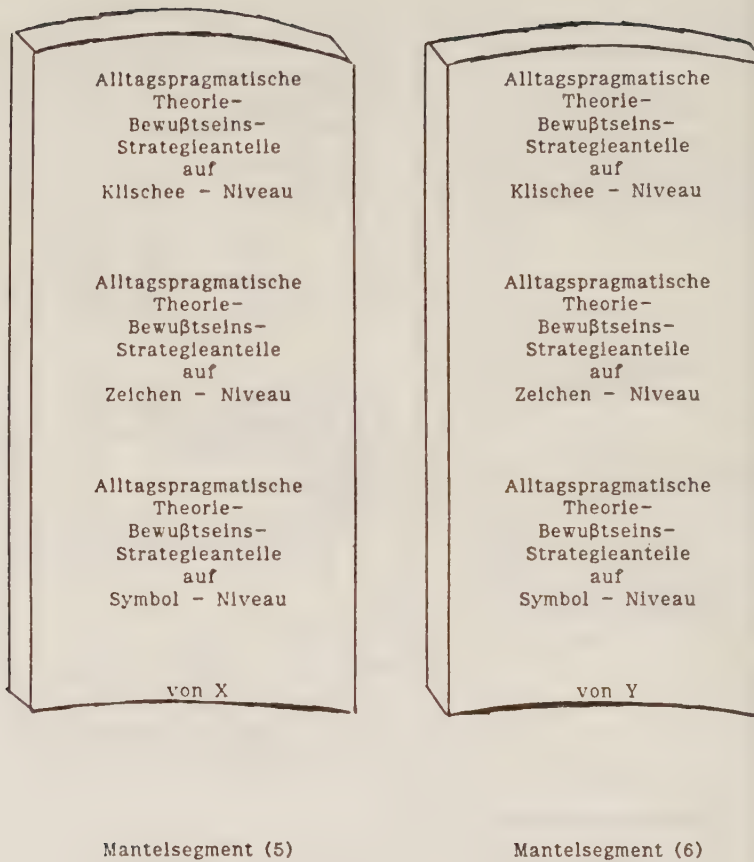
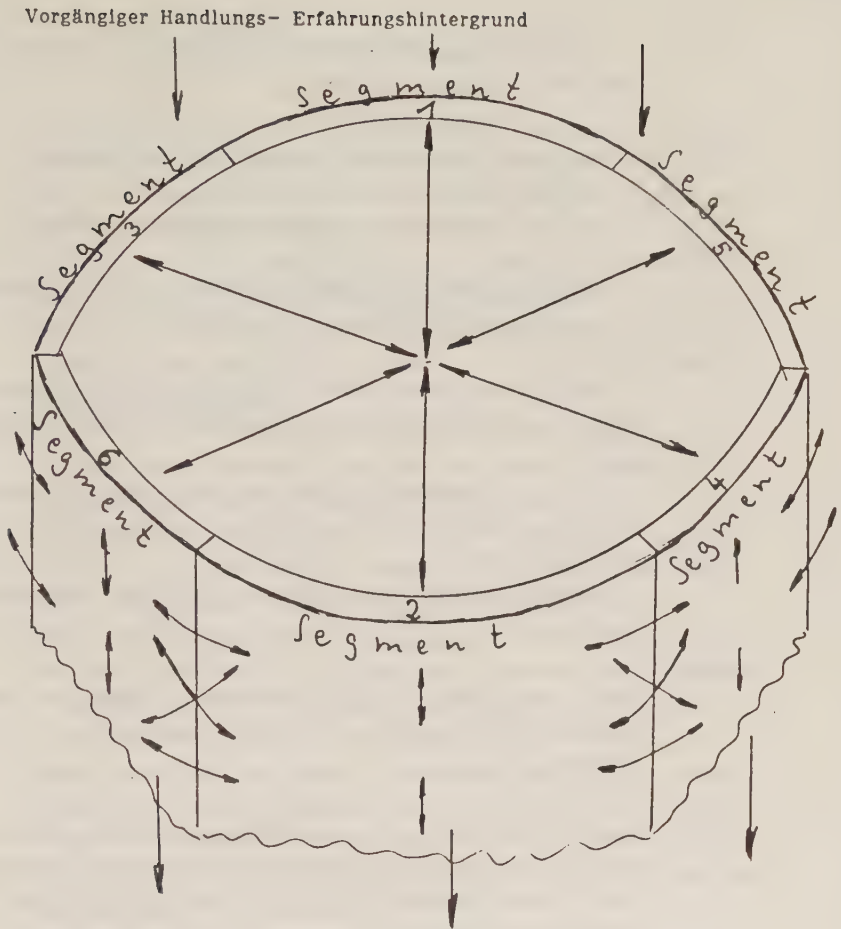


Fig. 8: Schematische Darstellung der Mantelsegmente eines kettengliedrig-zylindrischen Handlungsmodells: Pragmatische Theoriesegmente (5) und (6)



zukünftige Handlungsvollzüge -erfahrungen

Fig. 9: Schematische Darstellung der Mantelsegmente eines
kettengliedrig- zylindrischen Handlungsmodells: Vernetzung
der einzelnen Segmente untereinander (1) (2) (3) (4) (5) (6)

Diese Verflechtung vollzieht sich nicht nur in horizontaler, sondern auch in vertikaler Richtung:

- Horizontale Verbindungen liegen zwischen den einzelnen Segmenten vor.
- Vertikale Verbindungen bestehen innerhalb der Segmente.

Zugleich sind die anteilmäßige Aufteilung und der prozessuale Ablauf innerhalb der Segmente nicht festgelegt sondern variabel.

D.h.:

Im Segment "Handlungsablauf" können Kettenglieder übersprungen werden oder alters- sozialisationsbedingt noch nicht ausgebildet sein.

Im Segment "pragmatische Alltagstheorie" ist das quantitative Verhältnis zwischen Klischee-, Zeichen- und Symbolanteil variabel, ebenso wie

Im Segment "System" der Anteil von Reifiziertem und Innovativem variiert.

Dieses Modell bezieht sich im vorliegenden Kontext auf eine Alltagswelt (=Schulsystem) und eine Betroffenenengruppe (=Lehrer und Schüler).

Weitere systemische, alltagsweltliche oder gesamtgesellschaftliche Einflüsse (=Horizonte) umschließen in Form weiterer Mantelflächen den Zylinder, zwischen denen wiederum Austausch- und Bedingungsprozesse stattfinden.

Für die vorliegende Problemstellung und aus methodisch- analytischen Gründen ergibt sich die Notwendigkeit einer Beschränkung auf die dargelegten sechs Segmente, wobei der Einfluß weiterer Horizonte in Form von Mantelflächen evident ist.

6.5. Zusammenfassung

Lehrer und Schüler haben über ihr eigenes Handeln und das ihrer Kollegen bzw. Mitschüler spezifische Vorstellungen in Form kollektiv im außerschulischen und innerschulischen Alltag "gelernter" und größtenteils bestätigter Typisierungen.

Diese bilden in Zusammenhang mit der jeweiligen Situationsdeutung ein mehr oder weniger bewußtes Relevanzsystem von Strategien, deren Zusammenhang mit dem "Betriebswissen" und den organisatorischen Rahmenbedingungen als "pragmatische Theorie" bezeichnet werden kann.

Die prozessuale und qualitative Ausbildung der alltäglichen Theoriekonglomerate resultiert aus dem spezifischen soziokulturellen Lebenszusammenhang des Lehrers bzw. Schülers innerhalb seines "Alltagswelten - patchworks" und dessen Kontinuität, wie sie durch die organisatorischen Strukturen des Schulsystems ermöglicht, bzw. nicht oder nur unzulänglich ermöglicht wird.

Lehrer und Schüler gehen davon aus, daß ihr Deutungspotential und Strategiearsenal sie in die Lage versetzen, jede mögliche schulische Situation in deduktiver Anwendung deuten und auf sie identitätsstimmig reagieren zu können.

Bedingt durch die reifizierten Interaktionsstrukturen, der unterschiedlichen Situationsdeutung und der unterschiedlichen Einbringung der eigenen Person besteht die Gefahr der Bildung starrer, affektbesetzter Stereotypen, die explizit in Krisensituationen mit Handlungsdruck virulent werden.

Deshalb sind ein "reflexiver Stopp" in der problematischen Interaktionssituation und eine "weiterführende diskursive Thematisierung" jener intentionaler Deutungs- Verhaltensschemata Grundvoraussetzung für die Ausbildung alternativer Interpretations- und Reaktionsweisen.

Individuelles Reflektieren und Thematisieren müssen aber stets im Interaktiven und systemischen Kontext gesehen werden. Gleichzeitig gilt es, die Dynamik und Verflechtung zwischen den einzelnen Parametern und Handlungssegmenten in einen ursächlichen und sich bedingenden Zusammenhang zu stellen. Das entwickelte Zylindermodell stellt den Gesamtkomplex relevanter Faktoren dar, die in einem definierten Alltagsweltauusschnitt handlungsleitende Qualitäten entwickeln. Damit soll im folgenden versucht werden, das Handlungsgefüge innerhalb eines konkreten Schulalltags (hier am Beispiel der Gesamtschule München) zu erfassen, die Anteile zu quantifizieren und eine praktikable Basis für eine innersystemische Supervisionskonzeption gemeinsam mit allen Betroffenen zu entwickeln.

7. Alltagsverstand und wissenschaftliche Analyse

7.1. Unterscheidung der Kognitionsstile von Alltag und Wissenschaft

Das Ziel alltagsorientierter Analysen besteht (idealerweise) in einem möglichst umfassenden Hereinholen des zu erfassenden Wirklichkeitsausschnittes in den Forschungsprozeß bei gleichzeitiger Nichtverfälschung des in ihm sinnhaft gegebenen Prozeß- und Konstitutionszusammenhangs.

Die wissenschaftliche Analyse umfaßt demnach eine doppelte Zielrichtung:

- a) Die auf strukturelles Wissen abhebenden wissenschaftlichen Theorien (des Sozialwissenschaftlers) haben das Alltagswissen (der Betroffenen) zu erweitern und zu relativieren.
- b) Die Komplexität und Konkretion des Alltagswissens haben das wissenschaftliche Wissen zu korrigieren und zu komplettieren (vgl. HEINZE, TH., 1981, S.51f.).

Diese aktionistische Tendenz unter dem Primat des "Verwendungsaspektes" muß auf der wissenschaftlich- methodologischen Ebene problematisiert werden:

HEGEL unterscheidet zwischen Philosophie (Wissenschaft) und Leben; M.WEBER spricht von der "Wertfreiheit" der Wissenschaft; A.SCHÜTZ differenziert in "Alltag", dem ausgezeichneten umgreifenden Sinnbereich und in "Wissenschaft", dem spezifischen Sinnbereich; K.MARX schreibt der wissenschaftlichen Praxis im Gesamtbereich gesellschaftlicher Arbeit eine Sonderstellung zu und K.POPPER nennt es "dritte Welt" (vgl. SOEFFNER, H.- G., 1983, S.14 u. 28). Wissenschaftliches Wissen unterscheidet sich vom Alltagswissen grundsätzlich darin, "daß wissenschaftliches Wissen immer nur hypothetisch und vorläufig ist, daß es nur in bezug

auf gewisse wissensproduzierende Instrumente und Versuchsanordnungen und unter Benennung der zugrundeliegenden Annahmen interpretiert werden kann (...)" (BÜHL, W., 1982, S.292).

Wissenschaft umfaßt die systematische und reflektierte *ex post* Bearbeitung von alltäglichen Erfahrungen, Bewußtseinsinhalten und Handlungen. In operationalisierter Form stellen diese "(...) für die Wissenschaft ein System von Texten, von Protokollen alltäglichen Handelns dar, die in der wissenschaftlichen Analyse interpretiert, das heißt in den Möglichkeiten ihrer Entfaltung und in ihrer spezifischen historischen Ausformung verstanden und begründet werden können" (SOEFFNER, H.- G., 1983, S.22). Um eine Operationalisierung zu erreichen, die eine möglichst valide Daten-Ergebnisqualität verspricht, erfährt im folgenden das Gesamtspektrum alltäglicher Kognitionen eine Fokussierung auf Krisensituationen.

7.2. Konstitutionsproblematik von Sinn in Krisensituationen

Ohne näher auf die Entwicklung des Sinnbegriffs als soziologische Kategorie einzugehen – vgl. dazu SCHÖLEIN, J., 1982, S.649ff. – wird die Konstitutionsproblematik von Sinn als Interferenz unterschiedlicher biographischer und sozialer Konstellationen gefaßt. Ergeben sich widersprüchliche intraspezifische bzw. soziale Konstellationen, ist das je individuelle Sinnbildungspotential angesprochen, das bei unüberbrückbaren Disparitäten an der Kompromißfindung scheitern und eine Sinnkrise evozieren kann.

Von einer "instrumentellen Sinnkrise" kann man dann sprechen, wenn sich innerhalb eines alltäglichen situativen Sinnzusammenhangs (z.B. Lehrer- Schüler- Interaktion) Konflikte ereignen (vgl. SCHÖLEIN, J., 1982, S.658).

Beide Typen von Sinnkrise fließen in den im vorliegenden Zusammenhang verwendeten Begriff "Krise" ein, um sich operationallisierbar von Routinesituationen zu unterscheiden:

- a) Krise bezeichnet einen akuten, sich in sozialen Ereignissen (hier: Schul- Unterrichtssituation) niederschlagenden Gefahrenzustand, der den Bestand bzw. die Identität der gesellschaftlichen Einheit (hier: Schule und Betroffene), die von der Krise befallen ist, bedroht.
- b) Krisen sind keine ausschließlich punktuellen Vorgänge, welche die Identität sozialer Einheiten gefährden. Krisen sind systematische Zustände von wir- bzw. ich- konstituierenden Einheiten (hier: Faktoren, die den Schulalltag bestimmen) (vgl. ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN, 1976, S.205f.)

Für den normalen Krisenverlauf ergeben sich drei Lösungsrichtungen:

- a) Einmündung in eine Neuentwicklung eines Sinnzusammenhangs.
- b) Stabilisierung der Krise.
- c) Einmündung in eine reflexive Neukonstitution unter der Voraussetzung, daß die beteiligten Subjekte über ausreichende Möglichkeiten verfügen, ihre Biographien und situativen Erfahrungen diskursiv zu rekonstruieren und daraus spezifische interaktive Konsequenzen zu ziehen (vgl. SCHÜLEIN, J., 1982, S.658f.).

Im Rahmen der vorliegenden Konzeption, alltagspragmatische Deutungsschemata via selbstreflektorischer Lernprozesse auf ein reflektiertes Handlungsniveau zu heben, wird schwerpunktmäßig auf die zumindest potentiell mögliche dritte Lösungsrichtung eingegangen.

7.3. Zur Problematik wissenschaftlichen Verstehens

Das Verstehen von Handlungen, Deutungen und Äußerungen ist eine alltägliche Interaktionsleistung, die sich im Verlauf der Sozialisation zu routinierten Verstehensfertigkeiten ausformt

"Die Problematik wissenschaftlichen Verstehens besteht nun vor allem darin, daß es eine Idealisierende, auf die Herausarbeitung des Typischen hin angelegte Rekonstruktion nicht nur des Handelns, sondern in Zusammenhang mit ihm auch der vorwissenschaftlichen Verstehensleistungen und -fertigkeiten ist" (SOEFFNER, H.-G., 1981, S.33).

Deshalb wird vor der Entwicklung der konkreten Projektkonzeption und der Begleituntersuchung noch näher auf methodologische Forschungsfragen einer systematisch- sozialwissenschaftlichen Hermeneutik eingegangen, auf deren Basis obige Problemstellung zumindest bewußter wird.

7.3.1. Verstehen als eine kommunikativ- intersubjektive Erfahrung

Ausgehend von der Überlegung, daß die Rekonstruktion der Deutungsschemata alltäglichen Handelns die Rekonstruktion der Verstehensleistungen der Betroffenen bedingt, stellt sich methodologisch die Notwendigkeit einer Differenzierung verschiedener Verstehensebenen und -bereiche. Nach A.SCHOTZ muß unterschieden werden zwischen Verstehen

- 1) als einer Erfahrungsform des Alltagswissens von menschlichen Dingen: Verstehen, als komplexer Prozeß der Sinnauslegung in unserem Alltagsleben, vollzieht sich vom eigenen Standpunkt aus;

- 2) als einem epistemologischen Problem: Untersuchung, wie dieses Alltagsverständnis möglich ist und was in unseren Alltagsüberlegungen vorausgesetzt wird;
- 3) als einer den Sozialwissenschaften eigentümlichen Methode: das Verstehen der sozialen Realität erfordert die Entwicklung und Ausarbeitung von Kategorien und Konstrukten, die der Erklärung ihrer Strukturen adäquat sind (vgl. SCHÜTZ, A., 1962, Bd.I, S.57).

Da sich sozialwissenschaftliche Verstehensprobleme nicht nur auf die Theorieabhängigkeit der Datenbeschreibung und auf die Paradigmaabhängigkeit der Theoriesprache beziehen, weist J.HABERMAS auf eine Verstehensproblematik hin, die sich bereits unterhalb der Schwelle der Theoriebildung, nämlich bei der Gewinnung und nicht erst bei der theoretischen Beschreibung der Daten ergibt.

Außerdem ist die durch theoretische und methodische Verfahren zu wissenschaftlichen Daten umgeformte Alltagserfahrung ihrerseits schon symbolisch strukturiert und bloßer Beobachtung unzugänglich.

A. GIDDENS spricht von einer "doppelten Hermeneutik" (vgl. GIDDENS, A., 1976, S.158).

Die Notwendigkeit einer Relativierung des naturwissenschaftlichen Forschungsprimats wird insofern noch bestärkt, als die Analyse von verbalisierten Handlungsrechtfertigungsinterpretationen im Vergleich zu physikalischen Gegenständen unterschiedlich erfolgen muß, da problemgemäß das Eingehen einer intersubjektiven Beziehung mit den Betroffenen erforderlich ist. Sinnverstehen ist daher eine solipsistisch undurchführbare, da kommunikativ- intersubjektive Erfahrung (vgl. HABERMAS, J., Bd.I, 1981, S.165).

Die angesprochenen Gegenstandsbereiche wie

- a) verbale Interaktion
- b) face- to- face Kommunikation
- c) alltägliche Interaktionssituation
- d) Prozeßhaftigkeit von Sinnzuschreibungen

zielen auf eine Hermeneutik der Interaktion, die die wechselseitigen, auf verbaler und protokollierter Ebene ablaufenden Verstehensprozesse thematisiert, interpretiert und innoviert.

7.3.2. Hermeneutisches Verstehen und qualitative Verfahren

Obwohl sicherlich nicht von "der" Hermeneutik gesprochen werden kann, erscheint es auf verwendungsorientierter Basis weiterführend, die hermeneutische Frage nach den Bedingungen, unter denen es möglich ist, das von einem anderen Gesagte bzw. Geschriebene zu verstehen, in Verbindung zu bringen mit der Zielrichtung und dem Anwendungsschwerpunkt qualitativer Verfahren: So u.a.

- a) die offene Fragetechnik;
- b) das Interesse, Manifestationen von Personen so zu erläutern, zu verdeutlichen und zu übersetzen, daß das sichtbar wird, was hinter den Manifestationen latent wirksam ist;
- c) die Intention, herauszufinden, welcher Typisierungen und Strategien sich die Handelnden bedienen, um sich zu verständigen;
- d) die Analyse verschrifteter Fixierungen;
- e) das Interesse, das individualisierte und sedimentierte Allgemeine im Alltagsbewußtsein zu dechiffrieren.

Die Operationalisierung obiger Zielsetzungen erfolgt in Punkt 8: "Organisatorische, inhaltliche und methodische Konzeption der Begleituntersuchung".

7.3.3. Hermeneutisches Verstehen und Kritikpotential

Hermeneutik reduziert auf "Auslegung" (SCHLEIERMACHER) greift für sozialwissenschaftliche Problemstellungen zu kurz. Für die Erfassung, Interpretation und Innovation alltagspragmatischer Manifestationen ist ein Ansatzpunkt gefordert, der die Produktions- und Reproduktionsprozesse dieser Manifestationen und deren Bedingungen reflektiert und in ein Modell des diskursiven Umgangs zwischen Betroffenen und Sozialwissenschaftler(n) integriert. Bezogen auf die vorliegende Problemstellung gilt es aber zu berücksichtigen, daß, wie dargelegt wurde, ein Großteil der Verständigungsmechanismen nicht hermeneutisch, sondern durch Abwehr und Übertragung bestimmt sind (vgl. LEITHÄUSER, TH., VOLMERG, B., 1981, S.111).

Dies erfordert ein Kritikpotential, das über ein hermeneutisches Interpretieren auf der Basis phänomenologischer universalistischer Vorannahmen hinausführt. Die Loslösung von den faktischen Alltagswelten durch Ausübung einer transzendentalen Kritik, nach E. HUSSERL eine "universale Kritik", erscheint für alltagspragmatische Problemstellungen nicht weiterführend. Nach A. SCHÜTZ kann durch einen "Wechsel der Relevanzsysteme" der wissenschaftlichen und alltagspraktischen Wertesysteme, den der Wissenschaftler eingeht, eine wissenschaftliche Theorie gleichzeitig an die Begrifflichkeiten einer konkreten Lebenswelt anknüpfen und sich von deren Partikularität qua "extramundanem Ort" lösen (vgl. SCHÜTZ, A., 1971, S.45).

Nach J.HABERMAS ist der SCHÖTZsche Perspektivenwechsel unbefriedigend, denn falls "(...) die theoretische Einstellung allein durch die Werte des Subsystems Wissenschaft bestimmt wäre, müßte SCHÖTZ die methodologische Rolle dieser speziellen Wertorientierungen erklären. (...) Wenn die möglichen Korrektive gegen irregeleitete kommunikative Erfahrungen sozusagen in das kommunikative Handeln selbst eingebaut sind, kann der Sozialwissenschaftler die Objektivität seiner Erkenntnis nicht dadurch sichern, daß er in die fiktive Rolle des uninteressierten Beobachters schlüpft und damit an einem utopischen Ort außerhalb flüchtet" (HABERMAS, J., 1981, Bd.I, S. 179).

Bezugspunkt einer kritischen Hermeneutik ist nicht der offensichtlich funktionierende Alltag oder sind nicht die Textvorlagen zur Auslegung um seiner selbst wegen (Exegeseverständnis nach SCHLEIERMACHER), sondern die verdinglichten, reifizierten Alltäglichkeiten und deren alltagspragmatische Manifestationen, in welcher Ausdrucksform auch immer.

7.3.4. Rolle von sprachlichen und verschrifteten Manifestationen

Ein phänomenologisch orientierter Methodenrahmen bezüglich einer Sprach- bzw. Wissensanalyse pragmatischen Alltagsbewußtseins hat als Ausgangspunkt Deskriptionen subjektiv real erlebter Sachverhalte und zum Ziel die Transparentmachung jener Sachverhalte in ihren Kontextbedingungen und zwar in solcher Weise, daß jene in verallgemeinerbaren Strukturen sichtbar werden.

Für A.SCHÖTZ ist Sprache prinzipiell nichts weiter als eine konkrete Manifestation lebensweltlicher Deutungen und Typisierungen und fungiert als Transmissionsglied für ein "erhebliches Rezeptwissen" (vgl. KOCKELMANS, J.J., 1979, S.28).

Diese Sprachobjektivationen sind Indikatoren subjektiver Empfindungen, die in Vis-a-vis- und Gruppensituationen eine Art von Reziprozität aufweisen, denn die Art und Weise der Artikulation vollzieht sich in Abhängigkeit zu den jeweiligen subjektiven Intentionen der Sprechenden und ermöglicht zugleich die Intersubjektivität der Orientierung mehrerer Interaktionspartner.

Die Sprache als kommunikative Interaktionsbasis reguliert demnach in ständiger Balance den Bezug:

- a) zum Objekt
- b) des Individuums zur eigenen Gruppe
- c) der Individuen untereinander innerhalb der Gruppe
- d) zu fremden Gruppen

(vgl. LEITHAUSER, TH., VOLMERG, B., 1979, S.24).

Bezogen auf die Inhaltlichkeit pragmatischer Alltagstheorien bildet die Summe sprachlicher Objektivationen eine Art von semantischen Feldern, in deren Rahmen lebensweltliche Erfahrungen angehäuft, bewahrt, selektiert und interpretiert werden.

Als Rekonstruktion des Sinns und der Bedeutung jener semantischen Felder bedingt Hermeneutik eine Fixierung, Umsetzung und Transkription von Äußerungen in einer Art und Weise, die eine möglichst valide Interpretation ermöglichen. Diese gewiß triviale Feststellung verweist aber auf das Problem der Datenerhebung und deren Ordnungsniveau.

7.3.5. Datenfeld und Ordnungs- Realitätsniveau

Das Datenfeld umfaßt sowohl von den Betroffenen verwendete Kategorien, als auch Konstruktionen "zweiter Ordnung", die von jenen zwar nicht verwendet werden, aber auf deren Handlungen fußen (vgl. WILSON, TH., P., 1982, S.490). Die auf unterschiedliche Ordnungsniveaus gewonnene soziale Realität in Form sozialwissenschaftlicher Daten erfährt eine doppelte Transformation:

1. im Wechsel von der natürlichen zur theoretischen Einstellung;
2. in der Verarbeitung des theoretischen Datenmaterials (vgl. SOEFFNER, H.-G., 1979, S.6).

Sie unterscheiden sich nach:

- a) dem Kooperationsniveau (Standardisierungsniveau);
- b) den Interpretationsweisen (standardisiert, interpretativ);
- c) den Ordnungsstufen (ausgewählter Wirklichkeitsbereich)
- d) der Repräsentationsweise (Veranschaulichung der Datenmenge)
(vgl. SOEFFNER, H.- G., 1979, S.195).

Auf Verbaldatenebene ergibt sich die Notwendigkeit einer Differenzierung hinsichtlich des Realitätsniveaus

- der Gesprächsdaten in der Abfolge: Gespräch, Dokumentationsform, Be-, Verarbeitungsform
und
- der Methodentriangulation in der Abfolge: Erfassung und Validierung (vgl. 8.3.).

7.4. Analyserahmen für einen definierten Lebensweltausschnitt

7.4.1. Problematik nomologischer Orientierung

7.4.1.1. Ausgrenzung von Subjektivität

Ein Analyserahmen für einen definierten Lebensweltausschnitt, der zum Ziel hat, die zu erfassende Wirklichkeit in den Forschungsprozeß dergestalt einzubeziehen, daß der in ihm sinnhaft gegebene subjektive und systemische Konstitutionszusammenhang bewahrt bleibt, bedingt methodische Konsequenzen.

Verfahren mit sogenannter nomologischer Orientierung untersuchen die Realität quasi- experimentell auf der Basis deduktiver Hypothesenüberprüfung. D.h. als Forschungsgegenstand fungieren nur Gesetzmäßigkeiten, die sich oberhalb der Subjektivität Einzelner und kontextueller Spezifitäten abspielen. POPPERs Eliminierungstendenz von Subjektivität (vgl. POPPER, K., 1966, S.6ff) in Verbindung mit einer sich als kritisch- rationalistisch verstehenden Forschungslogik - legitimiert durch die analytische Wissenschaftstheorie - führten zu einem Primat eines quantitativ orientierten Methodeninstrumentariums innerhalb der Sozialforschung (vgl. LAZARSFELD, P. F., in KRIESI, H., 1982, S.748).

Jenes methodisch kontrollierte Wissen über relativ beliebige Wirklichkeitsausschnitte, das zu einer Steigerung der Zweckrationalität von Handlungen führen soll, bringt aber Techniken hervor, die zur Handlungsorientierung nicht geeignet sind (vgl. HABERMAS, J., 1970, S.95f), da die inhärente normative Voraussetzung zu problematisieren ist, "daß ein rationales Verhalten nach technischen Empfehlungen sowohl wünschenswert als auch 'vernünftig' sei. Dieser implizierte Begriff von Vernunft kann freilich mit den Mitteln des Positivismus selbst, obwohl er dessen Intentionen ausdrückt, nicht geklärt werden. Nach positivistischem Maßstab ist

Rationalität des Verhaltens ein Wert, den wir durch Entscheidung akzeptieren oder ablehnen" (HABERMAS, J., 1972, S.321).

Explizit in pädagogisch strukturierten Subwelten ist soziales Handeln als traditionsvermittelndes Zusammenspiel in umgangssprachliche Form zu fassen, das Antworten auf praktische Fragen verlangt (vgl. HABERMAS, J., 1970, S.95f).

Im Vordergrund muß deshalb die Konzeption eines Vermittlungsverfahrens stehen, bei dem die alltagspragmatischen Interpretationen und Methoden der Betroffenen und wissenschaftliche Theoriebeiträge reflexiv, d.h. im Sinne handlungspraktischer und wissenschaftstheoretischer Konsequenzen, in Beziehung stehen.

7.4.1.2. Ausgrenzung von Selbstreflexion

In logischer Fortschreibung bedienen sich objektivistisch-empiristische Untersuchungsansätze auf der Basis eben obiger naiv-realistischer Weltansicht der alltagsweltlichen Beschreibungen und Interpretationen als unproblematische Ressourcen, ohne die Verstehensproblematiken und die je unterschiedliche Spezifität von Forschungsgegenstand und Forschungsmittel zum Gegenstand der Untersuchung zu machen.

ZIMMERMAN und POLLNER aus ethnomethodologischer Sicht: "Wir behaupten, daß die Welt des täglichen Lebens -obwohl sie der Soziologie die relevanten Untersuchungsbereiche liefert- selten ein Themenbereich mit eigenem Wert ist.

Stattdessen wird die vertraute Welt des 'gesunden Menschenverstandes' von den Soziologen und den Untersuchten gleichermaßen geteilt, als eine nicht weiter erklärte Quelle für zeitgenössische soziologische Untersuchungen herangezogen. (...) Auf diese Weise kann die zeitgenössische Soziologie als eine Vermischung von Thema und Quelle charakterisiert werden" (engl. ZIMMERMAN, R.H., POLLNER, M., in EICKELPASCH, R., 1982, S.9).

Ähnlich kritisch äußerte sich A.SCHÜTZ über die empirische Sozialwissenschaft bzw. über deren Wirklichkeitsverständnis.

" Alle Formen des Naturalismus und des logischen Positivismus nehmen diese soziale Wirklichkeit einfach als selbstverständlich hin, während sie der eigentliche Gegenstand der Sozialwissenschaften ist" (SCHÜTZ, A., 1971, S.61).

Für eine Methodologie zur Analyse von Interaktionen innerhalb systemischer Subwelten ist es eo ipso nicht weiterführend, subjektive Kognitionsinhalte und soziale Bewältigungsstrategien apriorisch als natürliche Sachverhalte, als ontische Gegenstände oder Beziehungen zu fassen.

Interessengegenstand ist vielmehr das Verstehen und Erklären.

Explizit für soziales Handeln gilt, daß selbst eine präzise Analyse der hirnephysiologischen Prozesse keine Aufklärung über deren sozialen Sinn und die soziale Funktion gibt, die mit den verschiedenen Typen tatsächlichen Verhaltens in Verbindung gebracht werden können (vgl. KOCKELMANS, J., J., 1979, S.32).

Ausgehend von der Erkenntnisrelativierung des Allgemeingültigkeitsanspruchs nomothetischer Erklärungen (vgl. dazu die umfassende Kritik von WILSON, TH., P., 1982, S.488ff), ergibt sich als systematische Konsequenz eine Methodenvariation -kombination.

7.4.2. Rahmen für eine Methodenkombination

7.4.2.1. Problematik einer Methodenintegration

Hier soll nicht ein überflüssiger Beitrag zur Dichotomiediskussion "qualitatives vs. quantitatives Paradigma" geliefert werden, sondern Ausgangspunkt ist die Forderung von TH. P. WILSON, zumindest vier Grundannahmen aufzugeben, die hinter den aktuellen Methodendiskussionen stehen:

- 1) "daß die Unterscheidung zwischen nomothetisch und ideographisch in der Sozialwissenschaft sinnvoll sei;"
- 2) "daß die Grundprobleme der quantitativen und der qualitativen Methoden wesentlich verschieden seien;"
- 3) "daß es eine echte Alternative zwischen qualitativen und quantitativen Methoden gebe;"
- 4) "und daß die Objektivität eine Eigenschaft der Erkenntnis sei, die durch Beachtung expliziter Verfahrensregeln zustandekomme" (WILSON, TH., P., 1982, S.499).

Ein Verweis auf pragmatische Gründe greift jedoch zu kurz, bzw. die Konstatierung einer rein funktionalen Interdependenz von quantitativen und qualitativen Methoden birgt die Gefahr eines Eklektizismus.

Im folgenden wird, analog der Argumentationsweise von TH. P. WILSON (1982, S.487-508), die Frage nach der Integration von Methoden nicht reduziert auf ein Zweck- Mittel- Verhältnis, sondern in Bezug gesetzt zu dem theoretischen Bezugsrahmen.

Bezogen auf die vorliegende Problemstellung der Analyse von Alltagstheorien bedeutet dies, daß Forschungsmethoden zu verwenden sind, die offenlegen, welche Rolle jene ambivalenten Wissenskonglomerate bei der Bewältigung von Alltagssituationen spielen. Darüber hinaus verlangt die geforderte Modifikation pragmatischer Alltagstheorien und -strategien eine methodische Umsetzung, die nicht an der "Rebellion der Betroffenen" scheitert (vgl. KRIESI, H., 1982, S.748-766).

7.4.2.2. Entwurf einer Methodensystematik

Die konkrete Projektkonzeption muß folglich auf einer Methodensystematik basieren, die die methodische Fassung von zumindest drei Aspekten gewährleistet:

1. Erfassungsaspekt:

d.h. eine möglichst unverzerrte Rekonstruktion individueller und kollektiver subjektiver Kognitionsinhalte (von Lehrern und Schülern);

2. Erklärungsaspekt:

d.h. eine möglichst valide Verknüpfung der Deutungsrekonstruktionen mit den unterschiedlichen Niveaus der Verstehensprozesse (zeichen- symbolorientiert) und mit den damit legitimierten Handlungsvollzügen in (unterrichtlichen) Krisensituationen;

3. Innovationsaspekt:

d.h. eine reflexive Erweiterung dieser Manifestationen durch eine Inbeziehungsetzung von "subjektiven" und "objektiven" Theorien in Verbindung mit einer sytemeinbeziehenden (schulinternen) Supervision.

In der Erhebungsphase erscheint eine valide Methodenkombination mit den Ziel der Transparentmachung von handlungsfeldspezifischen Sinngehalten und Bewältigungsmethoden machbarer als in der Innovationsphase. Denn ein mittels welcher Methodentrangulation auch immer erfaßtes Wissen kann nicht unvermittelt zur Planung und Kontrolle prospektiver Handlungsweisen appliziert werden, ohne die Gefahr einzugehen, das erfaßte Handlungsfeld weiterführend so zu operationalisieren, daß der in Kenntnis dieses Wissens Handelnde es wiederum zu reifizierenden Zwecken benutzt. F.BRÜGGEN problematisiert eben diesen Zusammenhang, wenn er darauf hinweist, daß das 'technische Interesse' an der Verfügbarmachung von Handlungsprozessen dann nicht aufgebrochen, sondern noch perfektioniert wird (vgl. BRÜGGEN, F., 1980, S.253).

7.4.2.3. Methodologischer Situationalismus und Innovation

Als Ausgangslage für die Methodenkonzeption wird die zusammenfassende Forderung von TH.P. WILSON übernommen, daß der Sozialwissenschaftler in der methodischen Diskussion berücksichtigen muß, daß das situative Handeln in reflexiver Beziehung zu seinem Kontext der sozialen Organisation steht (vgl. WILSON, TH., P., 1982, S.502). Dies deutet in die Richtung eines "methodologischen Situationalismus" und einer "Kompetenztheorie", wie sie auf mikrosoziologischer Ebene u.a. von KARIN KNORR - CETINA und AARON v. CICOUREL diskutiert werden (vgl. KNORR- CETINA, K., und CICOUREL, A., v.,(Hrsg), 1981).

Die Analyse situationaler Erfahrungsdaten zielt auf die Bereitstellung von kompetenz- und performanzerweiternden Handlungsalternativen in situational korrespondierenden Innovationsbereichen. Das schwerpunktmäßig kognitiv ausgerichtete Austauschver-

fahren von subjektiver (hier Lehrer/Schüler) mit objektiver (wissenschaftlicher) Theorie (vgl. WAHL, D., 1979 und 1981a) übersieht, daß subjektives Unterrichtshandeln in reflexiver Beziehung zu dem objektiven Kontext der organisatorischen Schulgegebenheiten steht, d.h., daß eben diese Systemfaktoren miteinbezogen werden müssen. Dies scheint im Rahmen einzelschulinterner Supervisionsveranstaltungen und mit Hilfe von verbalen Argumentationsverfahren möglich.

7.4.3. Verbale Argumentationsverfahren

7.4.3.1. Diskurstypologien vs. linguistische Sprachsysteme

Die allen drei Phasen (Erfassung, Bewertung, Innovation) zugrundeliegende Triangulation von Verballismationsmethoden erfordert zumindest eine konzeptionelle Abklärung vorliegender Diskurstypologien, da derzeit keine praktikable diskurstheoretische Methode vorliegt, die auf (pädagogisch strukturierte) Face-to-Face-Situationen und deren systemischen Reifikationen anwendbar wäre.

Ausgehend von P.RICOEUR, "Diskurs ist Sprachereignis oder Sprachgebrauch" und "Diskurs ist das Gegenstück zu dem, was die Linguisten Sprachsystem oder linguistischer Kode nennen" (in: BOHL, W., 1972, S.253), stehen im folgenden nicht linguistische Verfahren im Vordergrund.

Vielmehr geht es um die Frage, ob durch Diskurse, vorab definiert als "systematisches Argumentieren" (vgl. MOSER, H., 1975, S.9; HABERMAS, J., Bd.1, 1981, S. 38ff),

- a) alltagspragmatische Kognition rekonstruiert und
- b) die gewonnenen Daten als "Limeswahrheiten" durch Folgediskurse modifiziert werden können.

Bei einer forschungspragmatisch geführten Auseinandersetzung muß die wissenschaftstheoretische Diskussion, die sich auf Hierarchisierungs- und inhaltliche Abgrenzungsprobleme verschiedenster Diskurstypenverständnisse bezieht, bezüglich einer verwendungsorientierten Systematisierung zurückgestellt werden (vgl. dazu: Übersichtstabelle in: J. HABERMAS, Bd.1, 1981, S.45)

Kann es als das Ziel von J.HABERMAS angesehen werden, durch eine Analyse der Sprechakte Kriterien einer idealen Sprechsituation auszumachen - vgl. dazu die "ideale Forschergemeinschaft" von CH. S. PEIRCE - so ist dieses Ziel dahingehend einzuschränken, daß qua kommunikativer Kompetenz allein sich dies nicht verwirklichen läßt, allenfalls antizipatorisch.

Ebenso problematisch erscheint die HABERMASsche transzendentalphilosophische Konzeption, die es - in der Praxis - erschwert, die diskursiven Möglichkeiten von systempräformierenden Interaktionssituationen zu erfassen, um sie als exemplarische Ausschnitte einer restringierten Lebenswelt kritisch zu analysieren.

7.4.3.2. Beiträge der Aktionsforschung

Im Gegensatz einer Diskurshierarchisierung und Topologisierung fordert H. MOSER im Rahmen des Aktionsforschungsansatzes einen einheitlichen Diskurs, da jegliche Diskurstypen übergreifend seien (vgl. MOSER, H., 1975, S.116).

H. MOSER legt für den sogenannten "skizzierten Diskurs" vier Kriterien fest:

1. Substantielle Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse, d.h.: Wissenschaft ist parteilich für die Beherrschten.
2. Transparentmachung der in Diskurse eingehenden Aussagen, d.h.: Wissenschaft muß phänomenologisch vorgehen.
3. Reflexion der in Diskurse eingegangenen Daten, um eine bloße Abbildung zu vermeiden, d.h.: Wissenschaft muß selbstreflektorisch wirken.

4. Keine Verschleierung von gesellschaftlichen Herrschaftsansprüchen, d.h.: Wissenschaft soll ideologiekritisch sein (vgl. MOSER, H., 1975, S. 104- 106).

Diese Kriterien sollen es erlauben, "Schein und Sein", "Wesen und Erscheinung" gesellschaftlicher Phänomene zu unterscheiden.

Vage beantwortet bleibt jedoch die Frage u.a. nach dem 'Wie'. Welches handlungsmethodische Prozeßmodell muß einem diskursorientierten Projekt zugrunde liegen, in dem unter systemspezifischen Bedingungen die "Feldsubjekte" im Rahmen diskursiven Argumentierens "ihre" Handlungsintentionen sich bewußt, "ihre" Ansprüche konsensfähig gemacht, validiert und in neue Handlungsstrategien umgesetzt werden können?

Vgl. dazu auch die umfassende Kritik an der Aktionsforschung von P. GSTETTER, 1979a, S.337-346.

In neuerer Zeit wird innerhalb der Aktionsforschung die forschungspragmatische Funktion von Diskursen dahingehend problematisiert, inwieweit Aspekte entfremdeter Alltagspraxis über diskursive Praktiken aufgelöst werden können, da jene sehr oft mit Institutionen (wie z.B. der pädagogische Diskurs) verbunden sind (vgl. MOSER, H., 1983, S.59 u.S.64). H. MOSER fordert deshalb, daß die Aktionsforschung auf ein Verständnis von Diskurs rekurrieren müsse, das die Aufarbeitung entfremdeten Alltags leistet, nicht transzendental, sondern auf "subversiver" Basis im Sinne der Antipsychiatrie in Italien (vgl. MOSER, H., 1983, S.65).

Bezogen auf die bundesrepublikanische Pädagogik dürfte die MOSERSche Konzeption in der Praxiswerdung der Forderung der "Antipädagogik" (vgl. u.a. BRAUNMOHL, v., E., 1976²) ihr "subversives" Ziel sehen. Dabei mag der geforderte Theoriebezug in Ansätzen vorliegen, der Umschlag in alternative Praxis muß aber als mehr als utopisch prognostiziert werden und des weiteren bliebe die Frage nach der Akzeptanz der Antipädagogik seitens der Betroffenen.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die aktionistische Strategie, Theorieinhalte könnten mittels subversiver Diskurse eine alternative Praxis - hier ein alternatives Schulsystem - initiieren, ins Leere geht, ungeachtet der Problematik einer inhärenten Indoktrinationstendenz.

Weiterführender erscheint die methodische Fassung der Zielsetzung einer Erfassung, Bewertung und Innovation von Alltagspraxis dahingehend, die Notwendigkeit einer systematischen Reflexion auf die Voraussetzungen, Bedingungen und Reifikationen der eigenen Lebens- Arbeitswelt argumentativ anzugehen.

D.h. für die vorliegende Problemstellung: Gibt es Formen einer Praxissupervision, in denen das dem Prozeß der Reflexion immanente emanzipatorische Potential seitens der Beteiligten und des Systems in Theorie und Praxis virulent wird?

7.4.3.3. Systematische Reflexion und therapeutische Gesprächsebene

Kein Makromodell der Dialektik von Theorie und Praxis als Reflexion des gesellschaftlichen Zusammenhangs steht hier zur Diskussion, sondern ein handlungssoziologisches Mikromodell, innerhalb dessen ein methodisch induzierter Prozeß der Selbstreflexion in Gang gesetzt werden soll.

Dabei darf aber nicht von einem Automatismus ausgegangen werden:

Selbstreflexion = neues handlungsleitendes Selbstverständnis

Oder von der Idealtypischen Vorstellung GADAMERs:

"Die Reflexion befreit, indem sie durchschaubar macht, von dem, was einen durchschaubar beherrscht" (GADAMER, H.-G., 1975, S.296).

Auch die befreiende und innovativ wirkende Rolle, die J.HABERMAS dem Akt der Selbstreflexion zuschreibt, muß dahingehend problematisiert werden, daß diesem Verständnis von Reflexion eine Alltagsvorstellung zugrunde liegt, deren partielle Verkrustungen und Gesetzeszusammenhänge nur noch zu sich selbst befreit zu werden verlangen (vgl. BRÜGGEN, F., 1980, S.248).

J. HABERMAS selbst relativiert die Wirksamkeit des Reflexionsprozesses, daß nämlich ein in Gesprächen kritisch vermitteltes Gesetzeswissen durch Reflexion das Gesetz selbst zwar nicht außer Geltung, aber außer Anwendung setze (vgl. HABERMAS, J., 1968, S.332).

Damit ist die therapeutische Gesprächsebene angesprochen, denn, analog dem sokratischen Modell der Selbsterkenntnis, sollen die Gesprächsteilnehmer im Verlaufe des Diskurses Selbsterkenntnis gewinnen, die innovativ auf kognitive, affektive und praktische Strukturen wirke. Auf Systemebene (z.B. Schulsystem) ist es aber eine Fiktion, von einer auch nur annähernd symmetrischen Sprechsituation als Legitimationsgrundlage für konsensuelle Rechtfertigung von Handlungsnormen auszugehen.

Denn, Ausgangspunkt jeder Reflexion ist:

- 1) die reifizierten Systemstrukturen (hier Schule);
- 2) die Hierarchisierung des Kommunikationsverlaufs (hier Dienstordnung, Amtsweg, u.s.w.);
- 3) die dialektische Struktur der Erziehung, da sie "(...) die Mündigkeit des noch Unmündigen antizipatorisch vorwegnehmen und ihn unter Vorgabe der Erziehenden die Möglichkeit geben (muß), unvertretbar für sich selbst zu handeln" (BRÜGGEN, F., 1980, S.261f.).

Positiv formuliert: Um die Hauptblockierungstendenzen von Reflexion:

- a) den verdinglichenden Sog des Alltags,
- b) die Gefahr der Stabilitätsgefährdung
und
- c) die nichtweiterführende undialektische Aufspaltung von "reflektiertes" vs. "alltägliches" Handeln

zu vermeiden, erscheint eine **situative, auf begrenzte und konkrete Alltagsweltauusschnitte bezogene Rekonstruktion und Reflexion** der Strukturen alltäglich ablaufender Handlungsprozesse als weiterführend.

7.4.3.4. Systematische Reflexion und Sprachspielebene

Als Operationalisierungsform wird eine Triangulation von Verballisierungsmethoden im Rahmen institutionalisierter Diskurse als Supervisionsveranstaltungen angestrebt, in denen, losgelöst vom unmittelbaren Handlungsdruck, ein Reflexionsprozeß bei allen Beteiligten evoziert werden kann, der, konfrontiert mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in Form von Kontrastfolien, zu einer allseitig akzeptierten Änderung von Praxis führen könnte.

Die Anbindung an sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und an Systembedingungen soll verhindern, daß die Supervision zu einer idealistischen Mythologie, zu einer bloßen Aktion wird, oder folgenloses Problematisieren bleibt.

Da der Prozeß der Selbstreflexion bei den Beteiligten praktisch nur über Sprache bzw. nur über konkrete sprachliche Äußerungen möglich ist, bedarf es einer Thematisierung von Subjektivität, einer Evokation von handlungsleitendem Wissen und einem Austausch von "naiver" und "wissenschaftlicher" Theorie.

Auf der Analyseebene bedeutet dies eine Operationalisierung dreier Typen von Sprachspielen:

1. Alltägliche Sprachspiele mit unproblematischer, routinedhafter Verständigung;
2. Sprachspiele mit der Möglichkeit, die intersubjektive Verständigung zu problematisieren;
3. das nach wissenschaftlichen Kriterien konstruierte hermeneutische Sprachspiel, das eine methodische Problematisierung der intersubjektiven Verständigung miteinschließt (vgl. LEITHÄUSER, TH., VOLMERG, B., 1979, S.154).

Die bloße Teilnahme bzw. eine rein deskriptive Explikation führt aber nur zu einer nachzeichnenden Interpretation, so daß es der Konstruktion einer sozialwissenschaftlichen Interpretationsebeneform bedarf, von deren Basis aus das Problem der Objektivierung und Validierung gegenstandsnah gefaßt werden, und ein kritischer Selbstreflexionsprozeß eine alternative Theorie- Praxisebene erlangen kann.

7.5. Zusammenfassung der Konstitutions- Rekonstruktionsproblematik von Krisensituationen in definierten Lebensweltausschnitten

Wenn Gesellschaftsmitglieder zur Bewältigung ihres Alltags auf ein bestimmtes Potential ihres Alltagsverstandes rekurrieren, erscheint es wissenschaftlich vertretbar, mittels der Erfassung und Analyse dieses Wissens einen Zugang

- a) zur Struktur der für die Agierenden relevanten Lebenswelt aus Systembedingungen und Personenkonstellationen,
- b) zu tagtäglichen Handlungsproblemen
- c) zu korrespondierenden Bewältigungsroutinen und längerfristigen Strategien

herzustellen.

Erstes Ziel im Rahmen des vorliegenden forschungspraktischen Vorhabens ist die Rekonstruktion der Verstehens- Erklärungs- muster für Handlungsweisen in Krisensituationen, d.h. für Ereignisse, die eine "Normalisierung" erfordern.

Dabei wird analog der dargelegten Prämissen von einem zweifachen wechselseitigen Prozeß ausgegangen:

- a) Die kognitiven Wirklichkeitskonzeptionen beeinflussen sowohl den Prozeß des Handlungsverstehens und der Wahl entsprechender (Krisen-) Lösungsstrategien; ebenso wirken die konkreten Handlungsmanifestationen über Evaluations- und Lernprozesse auf die pragmatischen Theoriekonstrukte zurück.
- b) Die systemischen Rahmenbedingungen wirken teils kognitiv interpretiert, teils unmittelbar normierend auf den Prozeß der Handlungsbildung ein; gleichzeitig vollzieht sich im feedback- Prozeß eine Perpetuierung der Systembedingungen.

Herkömmlich durchgeführte Forschungskonzeptionen beschränken sich, unabhängig von paradigmatischen Problemen, auf Detailfragen und Momentaufnahmen innerhalb Schüler- Lehrer- Interaktionen oder auf die Beschaffenheit der ablaufenden kognitiven Prozesse. LAUCKENs Differenzierung nach "Herstellungs- Regel- Funktionswissen" (vgl. LAUCKEN, U., 1974) reduziert sich letztlich auf die Aussage, daß psychologisches Wissen an der Rechtfertigung von Verhalten beteiligt sei.

In unterschiedlicher Abstufung lassen sich auch u.a. die Beiträge von KELLY (1955), HEIDER (1958), BRUSTEN und HURRELMANN (1973) und DANN/KRAUSE (1979) mit "kognitionsreduzierend" charakterisieren.

Ebenso unbefriedigend blieben die Ergebnisse der Untersuchung zur "Lehrererwartungserfassung" (vgl. u.a. ROSENTHAL und JAKOBSON, 1968, BROPHY und GOOD, 1974), die weder theoretisch noch inhaltlich ein allgemeines "Plausibilitätsniveau" überschreiten.

Zudem geben die Stellungnahmen von Lehrern zu gestellten Unterrichtsproblemen wenig Aufschluß über die Handlungsbeeinflussung auf höheren Ebenen, bzw. über das "wirkliche" Verhalten in Krisensituationen (vgl. WAHL, D., 1979, S.208-217; HAUSSER, K., 1980; ULICH, K., 1983).

Ein Analyserahmen für Problemstellungen aus dem kognitiven und lebensweltlich- systemischen Bereich erfordert m.E. eine handlungsnahe Kombination von Argumentationsverfahren, innerhalb derer die handlungsrelevanten Typisierungen und (Krisen-) Lösungsversuche auf individueller und kognitiver Ebene seitens aller Beteiligten und unter Einbezug der konkreten Systembedingungen reflektiert werden können. Darüberhinaus wird eine Organisationsform für eine epistemologische Forschungspraxis geliefert, die einen diskursiven Austausch von alltäglichen und wissenschaftlichen Theorien zwischen Praktikern und Wissenschaftlern

ermöglicht. Da sich dies in dem je relevanten Alltagsweltau-
schnitt "abspielt", ist auch die Einbeziehung systemimmanenter
Faktoren gewährleistet. Diese Rahmenbedingungen ermöglichen es,
über die Reflexionsstufe hinaus Innovationen zu initiieren, die
wiederum reflexiv auf die Organisations- Interaktionsstrukturen
einwirken.

Das Validierungsproblem erscheint ebenfalls faßbar, da sich die
verschiedenen Aggregatzustände in den verschiedenen organisa-
torischen, situativen, individuellen und kollektiven Konstellatio-
nen nach bestimmten Zeitabschnitten vergleichen lassen.

8. Organisatorische, inhaltliche und methodische Konzeption der Begleituntersuchung

In Berücksichtigung der Intention, potentielle Reflexions- und Innovationspotentiale sowohl auf seiten des systemischen Schulalltags als auch auf seiten der persönlichen pragmatischen Theorie- Strategieebene der im Schulalltag involvierten Betroffenen zu erulieren, erscheint es günstig, daß der Untersuchung nicht eine Schule des traditionellen, hierarchischen drei- gliedrigen Schulsystems zugrundeliegt, sondern der Typ einer "integrierten Gesamtschule", der in Bayern als Schulversuch geführt wird (vgl.: 5.3. Exkurs: Entwicklung, Darstellung und Perspektive der Gesamtschulkonzeption).

Der skizzierenden Darstellung der Schulform der "Integrierten Gesamtschule München (IGS)" liegen eine Veröffentlichung des pädagogischen Instituts der Stadt München (hrsg. vom Schulreferat der Landeshauptstadt München, 1978), Ergebnisse aus den beiden kultusministeriellen Begleituntersuchungen und die eigenen Erfahrungen aus einer 8- jährigen Tätigkeit als Lehrer an dieser Schule zugrunde .

8.1. Die Konzeption des Schulversuchs der Integrierten Gesamtschule München - Nord (IGS)

8.1.1. Standortwahl, Schüler- Lehrer- Elternpopulation und Akzeptanz

Die Entscheidung, den Schulversuch "Gesamtschule München" im Siedlungsgebiet Harthof/Hasenberg/Am Hart durchzuführen, wurde mit der sozioökonomisch und infrastrukturell besonders ungünstigen Situation dieser Gegend begründet. Es erschien geboten, zu versuchen, auch mit schulpolitischen Maßnahmen die Bildungs- und damit die Sozialchancen der Kinder dieses Wohnbereichs zu verbessern.

Der hohe Arbeitnehmeranteil in dieser Region wurde im Rahmen der kultusministeriellen Begleituntersuchungen mittels spezieller Meßwertgewichtung und Klassifikationsschemata der Schichtindikatoren dahingehend relativiert, daß sich ein zwei-Schichtenmodell ergab (BERICHT I, S.550-557), das der wirklichen Schüler-Elternpopulation nicht gerecht wird. Die Auswirkung auf die Bewertung hinsichtlich der sozialen Integrationsleistung dieses Schultyps ist evident, eine bewertende Stellungnahme kann hier nicht vorgenommen werden.

An der IGS München- Nord stehen alljährlich nur eine begrenzte Anzahl von Plätzen für Neuaufnahmen in den 5. Schülerjahrgang zur Verfügung, das hat zur Folge, daß Schüler abgewiesen werden bzw. sich einem Losverfahren unterziehen müssen.

Hinsichtlich der Akzeptanz seitens der Eltern erreicht die IGS-München Nord im Vergleich zu den anderen in den Begleituntersuchungen miteerfaßten Gesamtschulen den höchsten Wert: 97% der Eltern bejahten die Frage, ob diese Schule völlig ihren Wünschen entspräche (BERICHT II, S.268).

Die Gesamtschulspezifika wie: -fachspezifische Leistungsdifferenzierung, Sozialintegration, Umstufung und Lernmotivation, oberster Leistungskurs und Bildungsniveau, geringerer Leistungsdruck,

Förderung schwacher Schüler, Lehrer - Eltern Zusammenarbeit-
erfahren von den an den bayerischen Gesamtschulen unter-
richtenden Lehrern insgesamt eine hohe Zustimmungsquote: stets
über 60% (BERICHT II, S.318-328).

Dem Typ der Gesamtschule stehen die Lehrer des dreigliedrigen
Schulsystems dagegen negativ gegenüber (BERICHT II, S.336).

Im Schuljahr 1986/87 führte die IGS München Nord 38 Klassen der
Schülerjahrgänge 5 mit 10, mit insgesamt 960 Schülern.

Im selben Schuljahr waren an der IGS

25 Volksschullehrer und Volksschulfachlehrer

36 Realschullehrer

31 Gymnasiallehrer

Sonstige Dienstkräfte:

Neben den Lehrkräften sind an der IGS tätig:

1 Schulpsychologe, (Dipl. Psychologe)

1 Leiterin des sozialpädagogischen Betreuungsbereiches
(Dipl. Sozialpädagogin)

17 Pädagogische Mitarbeiter

8.1.2. Inhaltlicher und organisatorischer Ablauf des Schulalltags

Die vom Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus
verbindlich vorgeschriebenen Lehrpläne für integrierte Gesamt-
schulen in Bayern orientieren sich weitgehend an den Lehrplänen
für das drei- gliedrige Schulwesen, da die integrierten Gesamt-
schulen nicht schulartgemäße Abschlußprüfungen durchführen
können, sondern die auf die Schularten des drei- gliedrigen
Schulsystems zugeschnittenen Abschlußprüfungen anwenden müs-
sen.

8.1.2.1. Das Kurssystem

a) Kernkurse

Der Kernunterricht wird ohne äußere Differenzierung für alle Schüler in der Kerngruppe (= Klassenverband) durchgeführt. Er umfaßt derzeit z.B. in der 8.Jahrgangsstufe die Fächer: Religion, Geschichte, Erdkunde/Biologie/Musik/Kunsterziehung und Sport.

b) Leistungskurse

In den Leistungsfächern wird eine Differenzierung in Kurse mit unterschiedlich hohen Anforderungsniveaus durchgeführt (A B C - Kurse).

Nach der Einstufung der Schüler in die Leistungskurse besteht - entsprechend der Schulordnung jeweils nach dem halben Schuljahr - die Möglichkeit der Umstufung in Kurse mit höherem oder niedrigerem Anforderungsniveau.

c) Wahlpflichtkurse

Die Entscheidung für bestimmte Wahlpflichtkurse ist weitgehend durch die jeweils angestrebte Schullaufbahn bestimmt.

d) Wahlkurse

In Ergänzung des verpflichtenden Kernkurs-, Leistungskurs- und Wahlpflichtkursunterrichts bietet die IGS den Schülern zusätzlich freie Wahlkurse an, um individuelle Begabungen, Neigungen und Interessen pädagogisch zu fördern.

8.1.2.2. Das Tutorensystem

Wegen der zeitweiligen Auflösung der Kerngruppe infolge der Leistungs- und der Wahlpflichtdifferenzierung wurde an der IGS eine eigene "Kerngruppenstunde" eingeführt, in der eine mit der besonderen Betreuung der Kerngruppe beauftragte Lehrkraft ("Tutor") allgemeine Angelegenheiten, Anregungen und gemeinsame Vorhaben der Schüler bespricht, gemeinsam mit den Schülern Konflikte aufarbeitet und sonstige Aufgaben der Information und Beratung erfüllt.

Der Tutor ist an der IGS die unmittelbare schulische Bezugsperson für die ihm zugeordneten Schüler. Er entspricht dem Klassenleiter der herkömmlichen Schulen. Die Kerngruppen der Schülerjahrgänge 5 mit 8 werden im Rahmen des Ganztagesbetriebs von je 2 Tutoren (einer Lehrkraft und einem pädagogischen Mitarbeiter) betreut.

Die Aufgaben der Tutoren sind entsprechend den erfahrungsgemäßen Bedürfnissen festgelegt worden.

8.1.3. Der Ganztagesbetrieb

Die IGS wird als Ganztageschule geführt. Die Angebote im außerunterrichtlichen Bereich sind hauptsächlich auf die Jahrgangsstufen 5 bis 8 konzentriert. Sie werden zum Teil von Lehrkräften, hauptsächlich aber von Erziehungskräften durchgeführt. Insgesamt stehen der Schule 17 pädagogische Mitarbeiter zur Verfügung.

8.1.4. Der Elternbeirat

Die wesentlichen Regelungen für die Vertretung der Eltern an der IGS sind in den Satzungen "Wahlordnung für die Wahl des Elternbeirats" und "Satzung über die Aufgaben, Rechte und Pflichten des Elternbeirats an der Gesamtschule München - Nord" enthalten. Laut Satzung hat der Elternbeirat der IGS folgende grundsätzliche Rechte und Pflichten:

- Vertiefung des Vertrauensverhältnisses zwischen Schule und Elternhaus.
- Beratende bzw. bestimmende Mitwirkung in einzelnen Angelegenheiten der Schule sowie bei Fragen der Erziehung und des Jugendschutzes.
- Prüfung und gegebenenfalls Vertretung von Anregungen einzelner Erziehungsberechtigter.
- Entwicklung geeigneter Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkörper, Schülern und Elternhaus
- Durchführung eines eigenen Fortbildungsprogramms für Lehrer und Eltern
- Zusammenarbeit mit den Elternbeiräten anderer Schulen
- Pflege nationaler und internationaler Kontakte im Schulbereich.

Die Grundtatsache, daß ein Schulversuch als solcher vergleichsweise größere Gestaltungschancen bietet, gewährleistet vergleichsweise größere Handlungsmöglichkeiten des Elternbeirats der IGS innerhalb der gegebenen Rechtslage und Verwaltungspraxis auch bei der Zunahme der rechtsverbindlichen Vorschriften.

8.2. Systemimmanente Reflexions- Innovationspotentiale

Die Organisationsstruktur der IGS bietet zumindest potentiell Reflexions- Innovationspotentiale, die einer Umsetzung der im theoretisch- methodischen Teil dargelegten Forderungen nahe kommen könnten.

Die Forderungen bezogen sich auf:

1. Abbau von systemischen Reifikationen (vgl. 5.2.)
2. Ausweitung der Symbolorientierung der pragmatischen Alltagstheorie- handlungsebene auf Seiten der Betroffenen (vgl. 4.5.)
3. Entwicklung von Alternativstrategien und Gegenerfahrungen (vgl. 4.5.2.)
4. Entwicklung von Alternativen zur schematisierten Verknüpfung zwischen stereotyper Situationsdeutung und Strategiewahl (vgl. 6.3.1.)
5. Entwicklung von Institutionalisierungsformen, die eine systematische (Eigen-) Reflexion ermöglichen in Form einer "peer - Gruppen - Supervision" (vgl. 7.4.3.3. und 7.4.3.4.).

8.2.1. Die Kerngruppenstunde

Wie in 8.1.2.2. dargelegt, soll die Kerngruppenstunde als "integrierendes Korrektiv" zur Kursdifferenzierung der jeweiligen Kerngruppe wirken. Der inhaltliche und organisatorische Ablauf

dieser Stunde ist an keine verbindlichen Lehrplanforderungen gebunden, sondern soll zur freien, ohne durch Handlungs- Stoffzwänge eingeengter Gestaltung dienen. Dieser Freiraum kann von selten der betroffenen Lehrer und Schüler zweifelsfrei reflektorisch genutzt werden in Form von Rollenspielen, Kreisgesprächen u.s.w.

8.2.2. Das Tutorensystem

Der Klassenleiter ("Tutor") wechselt normalerweise nach der 6. und 8. Klasse, d.h. die Klassenführung des Tutor umfaßt jeweils eine 2-jährige Dauer: Klasse 5 und 6; 7 und 8; 9 und 10.

Dabei begleitet der pädagogische Mitarbeiter die Kerngruppe durchgehend von 5 bis 8, damit Schüler und Erzieher durch die zeitliche Konstanz über 4 Jahre ein gewisses Vertrauensverhältnis aufbauen können, das sich speziell in Krisensituationen positiv auf die Bewältigung und Lösungen auswirken soll.

Eine gewisse reflektorische und innovative Wirkung dürfte auch von der Zusammenarbeit zweier Tutoren ausgehen, denn sämtliche Probleme hinsichtlich der Kerngruppe werden mit einem Mittutor besprochen, der zusätzlich durch eine bestimmte Anzahl von Verfügungsstunden im Unterricht mitwirkt. Für die Zusammenarbeit ist im Stundenplan eine verbindliche Kooperationsstunde und gemeinsame Sprechstunde vorgeschrieben.

8.2.3. Die Teamarbeit

Die Fachlehrer, die in einem bestimmten Jahrgang unterrichten, bilden ein Team, das sich einmal wöchentlich unter der Leitung eines jährlich gewählten Teamleiters während einer im Stundenplan ausgewiesenen Teamstunde trifft: Das Deutsch- Team der 8. Klasse umfaßt z.B alle Lehrkräfte, die in den A B C Kursen der 8. Jahrgangsstufe Deutsch unterrichten.

Aufgabenbereiche des jeweiligen Fachteams sind u.a.:

- Festlegung der Schulaufgabentermine
- Gemeinsame Erstellung verbindlicher Schulaufgaben innerhalb des jeweiligen Kursniveaus
- Planung des Unterrichts (Stundenthemen, Literaturauswahl, usw.)
- Stoffverteilungsplan für das Schuljahr
- Auswahl der zu verwendende Schulbücher
- Lehrereinsatz für das folgende Schuljahr und Kursverteilung
- Besprechung von Auf- Abstufungen betroffener Schüler

Darüber hinaus bietet diese Organisationsform einer Teamklein- gruppenarbeit weiterreichende Möglichkeiten im Sinne der vorlie- genden Forderungen als die Beschränkung auf rein fachliche Pro- blemsstellungen; so u.a.:

- diskursives Argumentieren
- Reflexion der eigenen Persönlichkeit im Maßstabsbereich der Teamkollegen
- Plattform für Innovationen.

8.2.4. Der soziale Beratungsdienst

Im Rahmen der allen Lehr- und Erziehungskräften obliegenden Beratung in Erziehungsfragen werden unter Beteiligung einer Dipl. Sozialpädagogin, der Sozialpädagogen und eines Schulpsychologen besondere Anstrengungen zur Beratung bei individuellen Störungen und Konflikten unternommen. Dieser "Sozialpädagogische Dienst" führt folgende Maßnahmen durch:

- Untersuchung, Beratung und im Rahmen seiner Möglichkeiten Behandlung partieller Leistungsausfälle und leichter psychischer Störungen,
- Beratung von Eltern und Lehrkräften bei verhaltensauffälligen Schülern,
- Überprüfung der Notwendigkeit und gegebenenfalls Einleitung spezieller Förderungsmaßnahmen bzw. Therapien bei umfassenden Lernstörungen,
- Untersuchung emotional gestörter Kinder und entsprechende Beratung der Eltern und Lehrkräfte,
- Analyse und Beratung bei persönlichen Konflikten von Schülern (z.B. bei Konflikten in der Klasse oder mit Lehrkräften).

In besonderen Fällen, die die Kompetenz der Schulberatung übersteigen, werden die Eltern bezüglich der dann in Betracht kommenden Einrichtungen beraten.

8.2.5. Die pädagogische Tagung, schulinterne Fortbildungsveranstaltung

Ein weiteres Spezifikum der IGS stellt die sogenannte "pädagogische Tagung" dar, die alljährlich verbindlich für das gesamte Kollegium an einem Wochenende außerhalb der Schule durchgeführt wird. Der didaktische Leiter und der Schulpsychologe erarbeiten einen Themenkatalog, der aktuelle oder latente Probleme des Schulalltags thematisiert. Jeder Lehrer/Erzieher kann sich für eine der Arbeitsgruppen entscheiden.

(Vgl. dazu Fig. 10, S.169).

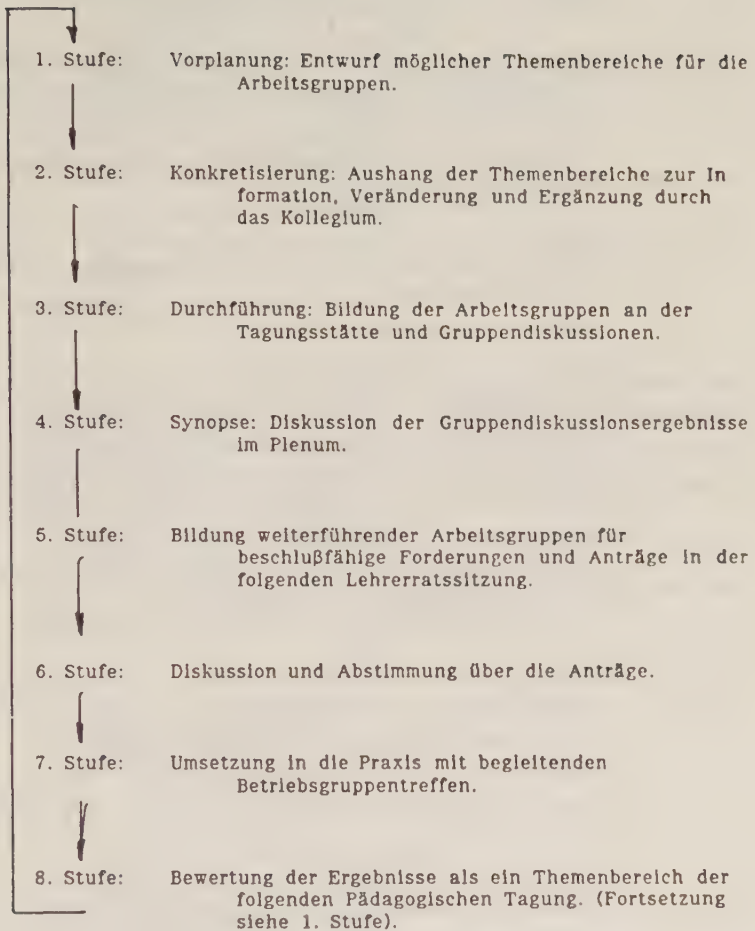


Fig. 10: Organisationsmodell der Pädagogischen Tagung

Methodisch wurde bisher meist variiert vorgegangen:

- a) Referat eines eingeladenen Referenten oder eines Kollegen mit anschließender Diskussion in der Gruppe (unter der Moderation des Referenten).
Erstellung eines Gruppenpapiers, Vortrag im Plenum mit abschließender Diskussion.
- b) Interessierte finden sich zu einer Themenstellung ohne vorbereitete Materialien.
Weiterer Ablauf wie bei (a).

Bei weitergehendem Interesse besteht die Möglichkeit der Bildung von Arbeitsgruppen, die entweder über einen längeren Zeitraum bestehen oder bis zu der auf die pädagogische Tagung folgenden Lehrerratssitzung einen abstimmungsfähigen Entwurf vorlegen, über den verbindlich entschieden werden kann.

Ihr Selbstverständnis gründet diese Tagung auf der Grundintention: "Thematisierung von Bewußtsein".

Themenbereiche des Schuljahrs 1983/84

1. Nachrüstung und Friedenserziehung - welche Position bezieht die Gesamtschule am "Friedenstag der Schulen"?
2. "Soziales Lernen" an unserer Schule, findet es statt?
3. Das Einzugsgebiet der IGS München-Nord - was weiß ich davon?
4. Kultur an unserer Schule - wie steht es damit?
5. Zwischen "Lernfabrik" und "pädagogischer Provinz" - auf der Suche nach einem pädagogischen Konzept.
6. Schullaufbahnberatung und die zunehmende Zahl der Wiederholer - eine Bestandsaufnahme.
7. Die Gymnasiallasten an der IGS - fördern wir sie genug?

Themenbereiche des Schuljahrs 1986/87

1. Wir Gesamtschullehrer/Innen: Eine Standortbestimmung (mit J.THEIS, Leiter der GS- Dortmund).
2. Verkrustung- Erschöpfung- Resignation, können wir uns davor schützen? (mit Dipl. Psychologin Frau Schmidt)
3. Wir Frauen an unserer Schule
4. Schulbewußtsein- Schulfamilie, eine Ideologie oder eine fehlende Größe an unserer Schule?
5. TKM (Teamkleingruppenmodell) - eine Bestandsaufnahme - weitere Planung
6. Offene Gruppe

Im folgenden wird exemplarisch an der Pädagogischen Tagung von 1984/85 das zugrundeliegende peer - Gruppen - Supervisionskonzept dargelegt. Außerdem wird deutlich, in wie weit die Ergebnisse und Folgen ihren Niederschlag in der Praxis und in der darauffolgenden Tagung (1985/86) fanden.

Gleichzeitig bilden die während dieses Zeitraums geführten Gruppendiskussions- Plenumsprotokolle die Grundlage für den Analyse- Auswertungsteil (vgl. Punkt 9).

Themen:

a) Vorschlag des Kollegiums:

1. Probleme mit der neuen Oberstufe
 - für die Gesamtschule
 - für uns Kollegen
 - für unsere gymnasialen Schüler
 Oder: Erwartungen, Befürchtungen, Entscheidungen
2. Neonazismus an unserer Schule
 - gibt es den?
 - was steckt dahinter?
 - wie reagieren wir darauf?
3. Kultur an unserer Schule - Immer noch ein Stiefkind? Fortsetzung eines Gesprächs

4. Skilager an der IGS - von vielen Kollegen gewünscht.
 - Entwurf eines Konzepts und event. Formulierung eines Antrags an die Lehrerkonferenz und den Elternbeirat
5. Der schwierige Schüler - wie komme ich mit ihm zurecht?
 - Versuch einer persönlichen Auseinandersetzung möglichst an Hand von konkreten Fallbeispielen.
6. Gesamtschule- Gesamtschullehrer
 - "Ich stehe immer noch zur IGS."
 - vs.
 - "Die IGS steht mit bis hier".

b) Vorschlag des Elternbeirats:

1. IGS- Wunsch und Wirklichkeit
 - Konzept einer Gesamtschule und was wurde daraus?
2. Ohne Fleiß kein Preis
 - Mehr lernen oder anders lernen? Gedanken über die Langlebigkeit in der Schule.
3. Wer fürchtet sich vor dem schwarzen Mann?
 - Die Angst der Eltern vor dem Lehrer - Die Angst der Lehrer vor den Eltern.
4. Wenn du brav und artig bist...
 - Sinn und Unsinn der Disziplin.

Folgende Arbeitsgruppen kamen zustande:

1. Es gibt schwierige Schüler, wir Lehrer haben Schwierigkeiten mit schwierigen Schülern.
 Kurzreferat und Moderation: Prof.K.Ulich, Universität München,
 Teilnehmer: Eltern, Lehrer, päd. Mitarbeiter
2. Wer fürchtet sich vor dem schwarzen Mann?
 Angst der Eltern vor dem Lehrer - Angst des Lehrers vor den Eltern.
 Teilnehmer: Eltern, Lehrer, päd. Mitarbeiter

3. Kultur - ein Stiefkind an unserer Schule

Teilnehmer: Lehrer, päd. Mitarbeiter

4. Gibt es genügend Kraft und Ideen seitens der Lehrer und Erzieher, die Idee der Gesamtschule gegen Widerstände durchzusetzen?

Teilnehmer: Lehrer und päd. Mitarbeiter

5. Ohne Fleiß kein Preis

Teilnehmer: Eltern, Lehrer, päd. Mitarbeiter

Aus diesen Arbeitsgruppen bildeten sich weiterführende Gruppen zu folgenden Themenbereichen:

1. Eltern- Lehrerverhältnis

2. Verschönerung des Schulgebäudes

3. Teamkleingruppenmodell (TKM): Versuch einer Neukonzeption der Organisationsform in den 5. Klassen.

Nach inhaltlicher Thematik und methodischer Struktur läßt sich diese Art von schulinterner Fortbildung betroffener Eltern, Lehrer und Erzieher als "peer - Gruppen - Supervision" fassen, als Möglichkeit diskursiven Argumentierens, als Austauschmöglichkeit von "objektiven" Theoriebeiträgen und alltäglicher "subjektiver" Schulpraxis.

Dies entspräche den in 8.2. aufgestellten Forderungen.

Die Bewertung und Analyse erfolgt in Punkt 9.

8.3. Erhebung und Durchführung

8.3.1. Festlegung des Analyserahmens- designs

Ausgangspunkt ist das im theoretisch- begrifflichen Teil entworfene epistemologische Theorie- Handlungskonzept. Dieser Bezugsrahmen umfaßt die systemgeprägten, alltäglich ablaufenden Handlungen, Deutungen, Zuschreibungen und Rechtfertigungen im Kontext der Bedingungen einer Schulorganisation.

Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, inwieweit systemimmanente, institutionalisierte Reflexions- Innovationspotentiale jene spezifischen Faktizitäten alltagspragmatischen Handelns innerhalb der IGS aufnehmen können, um die ihnen inhärente Tendenz zur Verdinglichung und unreflektierten Übertragung positiv zu wenden.

Für die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Fragestellungen sind ausschlaggebend:

a) die in Punkt 4 dargelegten Komponenten:

- Situation (vgl. 4.1.)
- Bewußtsein (vgl. 4.2.)
- Typisierung (vgl. 4.3.)
- Strategie (vgl. 4.4.)
- Reflexion (vgl. 4.5.)
- Handlung (vgl. 4.6.)

b) das Konzept der pragmatischen Alltagstheorie (von Lehrern und Schülern) (vgl. 6.2. bis 6.3.) in Verbindung mit dem organisationsbezogenen, epistemologischen Handlungsmodell (vgl. 6.4.)

c) der konkrete Schulalltag (der IGS) zwischen Reflexion und Innovation (vgl. 5.1. bis 5.3. und 8.2.);

d) die Konstitutionsproblematik von Sinn in Krisensituationen (vgl. 7.2. und 7.5.);

e) die eigene Involviertheit als Lehrer an der IGS.

Die Stichprobenauswahl bzw. die Festlegung des Personenkreises erfolgte nicht auf der Basis statistischer Kriterien, sondern pragmatisch- "effektivitäts"-bezogen.

Der Personenkreis umfaßt:

a) die den pädagogischen Mitarbeiterbereich leitende Dipl. Sozialpädagogin (Mitglied der Schulleitung);

b) den Schulpsychologen (Dipl. Psychologe), der zugleich als Gymnasiallehrer an der IGS unterrichtet;

c) den didaktischen Leiter der IGS (Mitglied der Schulleitung), der zugleich als Gymnasiallehrer an der Schule unterrichtet.

Diese Personen sind seit langem an der IGS, auch in der Funktion von Tutoren und sind mitbeteiligt an der psychosozialen Entwicklung der IGS, wie z.B.:

- Vorbereitung der pädagogischen Tagung,
- Einzelfall- Gruppenarbeit mit Schülern;
- Kontaktperson zum Elternbeirat
- Durchführung der Tests zur Schullaufbahnberatung.

d) den Elternbeirat

e) das Gesamtkollegium

f) Schüler ausgewählter Jahrgangsstufen.

Aus Vergleich, Ergänzung und Kontrastierung des Materials läßt sich eine Gesamtbild des Schulalltags an der IGS entwickeln, das einen hohen Grad an Realitätsbezug aufweisen dürfte.

8.3.2. Konkretisierung der Fragenbereiche

- 1) Können mittels Innerschulischer Reflexionspotentiale artikulierten und verfestigte Handlungsschemata, die unterrichtliches Handeln -speziell in Krisensituationen- stark beeinflussen, dahingehend modifiziert werden, daß sie zu einer neuen Form von Schulalltag weiterführen und die Erprobung von Alternativen ermöglichen?
2. Korrespondieren jene reflektorischen Elemente des Schulalltags mit dem handlungswahrnehmenden, -auslösenden und -interpretierenden Repertoire, das bei den Betroffenen latent vorhanden ist?
3. Ist eine weiterführende Problematisierung schulischer Reifikationen auf systemischer und personaler Ebene durch eine sukzessive und prozessuale Eigentransformation in Form diskursiver Kommunikationsformen durch die Betroffenen selbst möglich?
4. Bietet die Organisationsstruktur der integrierten Gesamtschule München (IGS) distanzschaffende institutionalisierte Formen an, die die Ausbildung von Alternativen auf systemischer, individueller und kollektiver Ebene ermöglichen?

5. Lassen sich schüler-, eltern-, lehrer- und kollegiumsbezogene Probleme im Rahmen einer Peer-Gruppen-Supervision ansprechen und lösen?
6. Beinhalteten Aussagen und Erkenntnisse, die eine Einzelschule betreffen, generalisierende Momente?

8.3.3. Festlegung der Methodentriangulation

Wie ausgeführt, liegt die Auswahl der Methoden schwerpunktmäßig im qualitativen Bereich verbaler Argumentationsverfahren. Durchgeführt wurden Befragungen in strukturierter Dialogform (vgl. 8.3.2.1.).

Eine schriftliche Befragung erfolgte bei allen Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeitern und bei Schülern ausgewählter Jahrgangsstufen (vgl. 8.3.2.2.).

Gruppendiskussionen wurden im Rahmen der pädagogischen Tagung geführt und in Einzelklassen ausgewählter Jahrgangsstufen (vgl. 8.3.2.3.).

Aus der Kombination, Triangulation von strukturierten Dialogen im Wechsel mit schriftlichen Erhebungen und Gruppendiskussionen und im Wechsel mit Einzel- Gruppen- und Gesamterhebungen soll ein möglichst vielschichtiger und offener Zugang zu den vorliegenden Problemstellungen gewährleistet werden.

Zugleich ermöglicht dieses Triangulationsverfahren eine Validierung auf argumentativer und handlungs- praxisbezogener Basis (vgl. 8.3.3.1. und 8.3.3.2.).

8.3.3.1. Strukturierte Dialogform

Es wurden sechs Erhebungen in Form von strukturierten Dialogen (vgl. 7.4.3.) durchgeführt, auf Tonband aufgenommen, transkribiert, problembezogen zusammengefaßt und den betroffenen Personen zur endgültigen Fassung vorgelegt. Diese wurde der Auswertung und Interpretation zugrunde gelegt.

Um die Gesprächssituation - richtung möglichst offen zu gestalten, wurden im dialogstrukturierten Leitfaden neben Fragen auch Thesen formuliert (siehe Anlage).

Die Thesenform provoziert eher zu spontanen Stellungnahmen - seien es Ablehnung oder Zustimmung - beinhaltet die Notwendigkeit einer Begründung, ohne durch ev. richtungsweisendes oder bedrängendes Nachfragen einzuengen und regt zu einer weiterführenden argumentativen Auseinandersetzung mit der Problemstellung an (intrinsisch motivierte Selbstexplikation).

8.3.3.2. Schriftliche Erhebungsform

Eine schriftliche Gesamterhebung wurde bei allen an der IGS beschäftigten Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeitern durchgeführt. Der Fragebogen wurde möglichst offen gehalten (siehe Anlage), um vielschichtige Stellungnahmen bezüglich der Problemstellungen zu bekommen und gleichzeitig die Beantwortungstendenz hin zur "Erwünschtheit" gering zu halten. Da keine individualpsychologische Intention verfolgt wird, wurde auch auf Angaben zur Person verzichtet, zumal die Miteinbeziehung von Persönlichkeitsvariablen keine Erkenntnisse bezüglich der schulalltagsbezogenen Problemstellung verspricht.

Bei der schriftlichen Befragung auf Schülerseite (siehe Anlage) wurde eine Beschränkung auf die Klassenstufe 8 und 9 vorgenommen. Diese Schüler erlebten schon mehrere Jahre den typischen Schulalltag an der IGS, der sich deshalb artikulierbar im Bewußtsein niedergeschlagen haben dürfte.

Da keine die einzelne Schülerpersönlichkeit betreffenden Aussagen im Mittelpunkt stehen, wurde auch hier auf Persönlichkeitsvariablen verzichtet.

8.3.3.3. Gruppendiskussionsform

Ein Teil der Gruppendiskussionen wurden im Rahmen der pädagogischen Tagung im Schuljahr 1984/85 durchgeführt (siehe 8.2.5.). Tonbandaufzeichnungen von den zusammenfassenden Stellungnahmen der einzelnen Arbeitsgruppen, wie sie im Plenum vorgetragen wurden, wurden transkribiert, problembezogen zusammengefaßt und dem Gruppensprecher zur Endfassung vorgelegt.

Weitere zusammenfassende Gruppendiskussionsprotokolle (Mitschriften) liegen von einer allgemeinen Fortbildungsveranstaltung zum Thema "Supervision für Lehrer und Erzieher" vor, die von der Landeshauptstadt München im Rahmen des allgemeinen Fortbildungsprogramms angeboten wurde (siehe Anlage).

Eine vergleichende Analyse der je unterschiedlichen Organisationsformen und der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen dürfte die jeweiligen Schwachpunkte bzw. Innovationspotentiale deutlich machen und zu einer eventuell weiterführenden Modifikation des Konzepts an der IGS führen (vgl. Punkt 9.5.).

In Ergänzung zu der schriftlichen Befragung von Schülern fanden in Einzelklassen der 8. und 9. Jahrgangsstufe Gruppendiskussionen statt, denen die in der schriftlichen Befragung angesprochenen Problemkreise zugrunde lagen.

8.3.4. Zusammenhang von Erhebung, Datenniveau und Gütekriterien

8.3.4.1. Realitätsebenen

Jedes Verfahren der Erhebung und Interpretation alltagspragmatischer Handlungs- Bewußtseinsobjektivationen - speziell in Form von Verbaldaten - steht vor dem Problem, die Produktions- und Rezeptionsprozesse, sowie deren Kontextbedingungen zu reflektieren und in ein Validierungskonzept zu integrieren (vgl. 7.3.5.).

Bei der vorliegenden Begleituntersuchung kann von einem hohen Kooperationsniveau ausgegangen werden, da das Datenmaterial größtenteils von den Beteiligten gemeinsam produziert wird. Die Gespräche mit Lehrern, Eltern und Schülern repräsentieren drei Datenrealitätsebenen:

Realität erster Ordnung: das unmittelbare Gespräch zwischen den Beteiligten;

Realität zweiter Ordnung: Die Dokumentationsform (Tonbandaufnahmen);

Realität dritter Ordnung: die Verschriftlichung (vgl. WAHL, K.e.al., 1982, S.146ff).

Die Entscheidung für die Dokumentation in Form elektronischer Aufzeichnung liegt in der Natur dieses Mediums, wie: Authentizität, beliebige Wiederholbarkeit u.s.w.. Die dritte Realitätssebene bzw. die dritte Reduktionsstufe der originalen Situation betrifft das

Problem der Abschrift, der problembezogenen Transkription, denn auf eine Totalabschrift der Gesprächsaufzeichnungen wurde verzichtet:

1. Der Erkenntniswert einer Totalabschrift wird m.E. durch zu viele nichtkontrollierbare Einflußfaktoren stark relativiert, wie: Verschriftlichungsproblem von Wiederholungen, Stockungen, Dialektsprache u.s.w..
2. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses der Begleituntersuchung stehen keine individualistisch- linguistischen Exegeseversuche klinischer Fallanalysen oder psychoanalytischer Tiefeninterviews, sondern Analyseansätze theoretisch- methodischer Konzeptionen.

Das der Begleituntersuchung zugrundeliegende Datenmaterial besteht demgemäß aus problembezogenen paraphrasierten Gesprächsaufzeichnungen und Fragebogenbeantwortungen, wobei die Originalstelle vermerkt wird, um ggf. den Gesamtkontext rekonstruieren zu können.

Der geringe Standardisierungsgrad, den das Datenmaterial aufweist, bedingt spezifische Validierungskonzepte, um ein rationales Erklärungsniveau zu sichern. Bisher vorliegende Konzepte rekurrieren - auf qualitativer Basis - auf ein Konglomerat von Interpretativen, symbolisch- interaktiven, hermeneutischen und/oder psychologischen Elementen, suchen ihr Paradigmaniveau durch Abgrenzungsversuche gegenüber dem quantitativen Verständnis zu kontrastieren oder versuchen eine Vor- Nachschaltung beider Verfahren.

Hier sei auf folgende Übersichten zu Validierungskonzepten verwiesen:

- auf qualitativ- kommunikativer Basis: LECHLER, P., 1982;
- auf handlungsorientierter Basis: WAHL, D., 1982;
- auf inhaltsorientierter Basis: MAYRING, PH., 1983;
- auf biographisch orientierter Basis: GERHARDT, U., 1985.

Dem Repräsentationsproblem - der nur partiellen Homomorphie zwischen Alltagsweltausschnitt und Datenmodell - soll durch größtmögliche Systematik und Offenlegung der Methodentriangulation Rechnung getragen werden.

8.3.4.2. Argumentative Validierung

Konsens-theoretische Gütekriterien auf argumentativer Basis können nur zur Überprüfung der Rekonstruktionsadäquanz der deskriptiven Konstrukte (vgl. hier: pragmatische Alltagstheorie, epistemologisches prozessuales Handlungsmodell, systemische Reflexionspotentiale) dienen, nur bedingt aber zur Überprüfung ihrer Realitätsadäquanz. Die Frage, ob und wie jene Konstrukte in der Tat auf die Handlungsweisen von Betroffenen Einfluß nehmen und damit als Erklärung ihres Verhaltens bzw. ihres geänderten Verhaltens akzeptierbar sind, ist nicht ausschließlich durch einen Dialogkonsens, sondern nur in Kombination mit einem zeitlich versetzten Vergleich der Konstruktvariablen in der Praxis möglich (vgl. 8.3.3.3.).

Konsensuell- argumentatives Validierungsverfahren:

a) Einzelinterviews:

Die durchgeführten und auf Tonband aufgezeichneten Einzelinterviews wurden in bereinigter Abschrift (ohne Wiederholungen, Füllwörter, u.ä.) den Interviewpartnern vorgelegt und Zweitfassungen erstellt. Die beiden Fassungen wurden verglichen und eventuelle Divergenzen angesprochen, um eine weitere Präzisierung zu erreichen. Diese Drittfassungen lagen der Bewertungsphase zu Grunde.

b) Gruppeninterviews:

Ähnlich wie bei (a) wurde auch bei den Gruppeninterviews vorgegangen. Die Tonbändaufzeichnungen wurden in bereinigter Form mit der Fassung des Protokollanten verglichen und in einer Zweitfassung präzisiert. Beide Niederschriften wurden mit dem Moderator der Gruppendiskussion besprochen und abschließend die Endfassung erstellt.

c) Schriftliche Erhebung:

Die inhaltliche Abfassung des Fragebogens beruhte teils auf vorab durchgeführte Interviews und auf der eigenen Involviertheit als Lehrer an dieser Schule. Die Ergebnisse der Befragung wurden bei der folgenden Supervisionstagung zur allgemeinen "Kommentierung" ausgehängt.

Diese Vorgehensweise soll eine Rollenkumulation auf Seiten des Verfassers minimieren und Verzerrungen, bedingt durch die vorliegende Personalunion, gering halten.

8.3.4.3. Validierung durch die Praxis

In Ergänzung und Begleitung der konsensuell-argumentativen Validierung soll ein zeitlich versetzter Praxisvergleich eine Analyse und Bewertung insbesondere der geplanten und durchgeführten Änderungen und Innovationen ermöglichen.

Innovationen im Systembereich (vgl. 8.2.1. bis 8.2.5.) werden im Verlauf des Schuljahres im Rahmen sogenannter "Betriebsgruppensitzungen" und problembezogener Arbeitsgruppen begleitet. Die Erkenntnisse dienen als Ausgangsmaterial und Maßstab für weiterführende Maßnahmen.

Der dieser Untersuchung zugrunde liegende Zeitabschnitt umfaßt die Schuljahre 1985/86 und 1986/87 mit den umgesetzten und angestrebten organisatorischen Änderungen.

8.4. Zusammenfassung

Jede sozialwissenschaftliche Konzeption ist mit dem Problem konfrontiert, originäre Situationskonstellationen, die unwiederholbar "verloren" gehen, mittels "konservierender Techniken" zumindest ausschnittsweise wieder "verfügbar" zu machen.

Wissenschaft, definiert als systematisches, intersubjektives und nachprüfbares Sammeln, Kontrollieren und Kritisieren von Erfahrungen rekuriert als Datenbasis auf Fixierungen bzw. Protokollierungen der ursprünglichen Situation. Die der Untersuchung vorliegenden Interaktionssituationen und Einschätzungen von Systemgegebenheiten können nur qua Befragung bzw. in Form protokollierter Texte einer ihre Bedeutungsmöglichkeiten aufschließenden Interpretation unterzogen werden.

Ein selbstreflektorischer Ansatz muß außerdem davon ausgehen, daß die Betroffenen sich selbst erst in ihren verschriftlichten Äußerungen und Texten gegenüber treten und objektivieren können.

Die Datenmenge wird nicht meßtheoretisch in ein numerisches Datenmodell ob intersubjektiver Überprüfbarkeit transformiert, sondern mittels argumentativer und praxisvergleichender Validierungsverfahren auf ein präzisiertes qualitatives Datenmaterial gebracht.

Beide Validierungsverfahren bedingen sich gegenseitig, gewährleisten eine Kontrolle der Daten und Ergebnisse und initiieren ein System zur Selbstoptimierung, das von den Betroffenen selbst getragen wird. Bedingt durch die Verzahnung dieser Verfahren stellt sich auch nicht das Problem einer Vor- Ober- Nachordnung von quantitativen und qualitativen Methoden.

Das auf dieser methodischen Basis gewonnene Datenmaterial läßt

- formal- deskriptive
- diagnostische und
- prognostische

Schlußfolgerungen hinsichtlich der gegebenen Problemstellung zu.

9. Analyse und Auswertung der Begleituntersuchung

9.1. Das Datenmaterial

Die Daten, die das Basismaterial für die Aus- Bewertung bilden, setzen sich wie folgt zusammen:

a) Fragebogen wurden verteilt

- an die gesamte Erzieher- Lehrerschaft der IGS (Rücklaufquote 50%, das entspricht 55 Fragebögen);
- an je zwei 7. 8. und 9. Klassen (insgesamt 160 Schüler);

b) Gruppendiskussionen wurden geführt

- mit je einer 7. 8. und 9.ten Klasse;
- mit vier Arbeitsgruppen im Rahmen der alljährlichen Supervisionstagungen in den Schuljahren: 1984/85, 1985/86 und 1986/87;
- mit Teilnehmern der monatlich stattfindenden Betriebsgruppensitzungen;
- mit Teilnehmern einer periodisch stattfindenden Eltern - Lehrer - Gruppe.

c) Einzelinterviews wurden durchgeführt

- mit dem Schulpsychologen der IGS
- mit der Leiterin des sozialpädagogischen Bereichs der IGS.

Bei der Aus- Bewertung werden die Lehrer- Erzieher- Schüler- Populationen je als ein Gesamtes gefaßt. Auf etwaige Unterschiede oder Auffälligkeiten wird gesondert hingewiesen.

Das Datenmaterial wird zu folgenden Komplexen in Beziehung gesetzt:

1. Komponenten der pragmatischen Alltagstheorie:

- Verständnis von Krisen- Störsituation
- Strategiewahl
- Handlungsdruck
- Rechtfertigung
- Typisierung
- Reflexionsniveau

2. Komponenten einer reflexiven Praxis im Rahmen der Systemspezifika der IGS:

- Kerngruppenstunde
- Tutoresystem
- Teamarbeit
- Sozialer Beratungsdienst
- Supervisionstagung

Für die inhaltliche Darstellung der einzelnen Komponenten sei auf die betreffenden Ausführungen verwiesen.

9.2. Zum Problem der "anekdotischen Dokumentation"

Vor den Aus- Bewertungsanalysen soll nochmals auf die Problematik von "impressionistisch- enumerativen Arbeiten" eingegangen werden. Sie zeigt sich u.a. in unpräzise quantifizierenden Äußerungen wie: "manche", "einige", "die meisten", etc. und im Schließen aus ebensolchen Frequenzunterschieden, wie: "meist", "kaum", etc. (vgl. BÜHLER - NIEDERBERGER, D., 1985, S.480).

Die Glaubwürdigkeit dieser Angaben steht in enger Korrelation zur Glaubwürdigkeit der entwickelten und zugrundeliegenden Theorie, und damit wäre die Gültigkeitsfrage ein Problem der "Didaktik" (vgl. STRAUSS, A., in: GERHARDT, U., 1985, S.238).

Diese Kritikpunkte haben ohne Zweifel ihre Berechtigung, ebenso wie die Kritik an der pseudoobjektiven Aussagekraft rein quantitativer Daten.

Da sich die inhärente Problematik von Gütekriterien, auf welcher Paradigmabasis auch immer, nie zufriedenstellend lösen läßt, muß sie offensiv in die Phase der Aus- und Bewertung mit einbezogen werden, um durch eine Offenlegung der Methodentriangulation auf jeder Interpretations- Auswertungsstufe ein objektivierende Korrektiv zu erzeugen, das einer Kritik zugänglich ist.

Die dem gesamten Analyseansatz zugrundeliegende Rückbindung an die prozessual sich fortentwickelnde Praxis erzeugt einen impliziten Objektivierungsdruck auf die Interpretation der Daten, so daß die "impressionistische Dynamik" qualitativer Daten kontrolliert und minimiert wird.

9.3. Analyse des Komplexes "pragmatische Alltagstheorie"

9.3.1. Zum Zusammenhang von Krisensituation, Strategiewahl und Handlungsdruck

Lehrer und Schüler ordnen Verhaltensweisen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung dem Begriff "Krise" oder "Störung" zu.

Schüler verbinden damit individuelles "Unmöglichsein", wobei "Schwätzen" als die verbreitetste Komponente gilt, aus der sich eine Krisensituation entwickeln könnte. Keine Rolle spielen Verhaltensweisen, die den motorische Bereich betreffen. So wurde nie das Problem Aggressivität unter Schülern oder Gewalt gegen Einrichtungsgegenstände o.ä. genannt.

Lehrer dagegen setzen eine Krisensituation stets in Bezug zur Gesamtsituation in der Klasse, die möglichst "krisenfrei" gehalten werden muß, um ein allgemeines Lernklima zu gewährleisten.

Ein Hauptproblem wird ebenfalls im verbalen Bereich gesehen, jedoch spielt der motorische Bereich, der auch die körperliche Gewaltanwendung miteinschließt, eine ebenso gewichtige Rolle. Die genannten Beispiele reichen vom "Stühle- Tischeschieben" bis zu "gewalttätigen Handlungen gegenüber Schülern".

Für Erzieher liegt eine Krise dann vor, "wenn die Verständigung zwischen Erzieher und Schüler nicht mehr klappt", "wenn der Schüler sich zurückzieht und für ein Gespräch nicht mehr erreichbar ist". Bei der Argumentation auf Erzieherseite dominiert der soziale Verhaltensbereich des Schülers, während auf Lehrerseite die unterrichtliche Lernsituation im Mittelpunkt steht.

Ein heterogenes Bild ergibt sich auch auf der Ebene der Strategiewahl.

Durchschnittlich geben Lehrer und Erzieher fünf verschiedene Strategien an, die eine Abstufung in der Intensität aufweisen. Nur vier von 55 Lehrern und Erziehern vernennen, ein bestimmtes Maßnahmenbündel zur Normalisierung von Krisensituationen anzuwenden. Die Hälfte bezieht die eigene aktuelle "Tagesform", die Befindlichkeit des Schülers (z.B. familiäre Schwierigkeiten) und die situative Gegebenheit (z.B. Nachmittagsstunde) mit in die Reaktionsweise ein. Schulstrafen werden von allen als "letzter Ausweg" bezeichnet, da eine individuell ausgesprochene offizielle Sanktion (Verweis, verschärfter Verweis, Disziplinarausschuß) sich oft auf die gesamte Schülergruppe auswirkt: "Die Wirkung ist nie 100% abschätzbar." Zusätzlich besteht das Problem, daß jene Ordnungsmaßnahmen auch von den Eltern gegengezeichnet, akzeptiert und unterstützt werden (sollten), dies kann aber zu weiterführenden Schwierigkeiten führen, die letztlich eine Konfliktlösung erschweren, bzw. eine neue Krise evozieren.

Da Lehrer und Erzieher den offiziellen Ordnungsmaßnahmen nur eine bedingte abschreckende Wirkung beimessen, wird nach Alternativen gesucht. Die angegebenen "Vorab-Maßnahmen" weisen höchst individuelle Ausprägungen auf, vom "Blick - Kontakt - Suchen" über "spezielle Aufgaben zuweisen" bis "am Körper berühren". Erzieher sehen eine Möglichkeit im Entziehen von Privilegien: "Kein freier Aufenthalt in der Mittagspause, Teilnahmeverbot an Wandertagen oder Schullandhelmaufenthalten."

Es ergibt sich keine einheitliche Tendenz der Reaktionsweisen der Lehrer und Erzieher auf das Störverhalten der Schüler. Dieses mangelnde "an einem Strick ziehen" war jahrelang Diskussionsstoff in Konferenzen oder in speziellen Arbeitsgruppen. Ein Entwurf eines "Minimalkonsenses" (siehe Anhang) fand bei Abstimmungen nie die erforderliche Mehrheit. Der Grund für die Heterogenität

der Strategiewahl liegt neben der individuellen Unterschiedlichkeit zum einen in der Heterogenität des Kollegiums: Lehrer der verschiedenen Schularten, Erzieher mit je unterschiedlicher pädagogischer Ausbildung und in der Heterogenität der Schülerpopulation: vom Volksschüler bis zum Gymnasialisten in einer Klasse. Diese Unterschiedlichkeit von Reaktionsweisen wird auch von den Schülern registriert, denn sie konstatieren den sie unterrichtenden Lehrern unterschiedliches Reagieren auf ihre Störungen: "Jeder hat seine eigenen Methoden."

Der bei massiven Unterrichtsstörungen auftretende Handlungsdruck wird von den Betroffenen unterschiedlich beurteilt. Teils wird er als "notwendiges Übel", als "Selbstverständlichkeit" oder "mit abnehmender Intensität bei fortschreitender Berufstätigkeit" akzeptiert, teils als "ständige Überforderung" und als "eine der größten Belastungen" empfunden.

Dem Handlungsdruck auszuweichen oder ihn zu mildern, wird von einem Drittel als "nicht möglich" eingeschätzt. Potentielle Änderungsmöglichkeiten werden in schul- unterrichtsspezifischen Bereichen (Änderung des didaktischen Konzepts der Stunden) und in der eigenen Person gesehen (Weiterentwicklung der persönlichen Stabilität und Ruhe).

9.3.2. Zum Zusammenhang von Rechtfertigung, Typisierung und Reflexionsniveau

Die Gründe, die Lehrer selbst zur Rechtfertigung ihrer Verhaltensweisen und Strategieauswahl im unterrichtlichen Ablauf angeben, beziehen sich ausschließlich auf Berufs- Unterrichtsinterna: "Lernklima schaffen", "Lehrplananforderungen erfüllen", "Schulaufgaben- Prüfungsvorbereitung", "Verantwortung gegenüber Eltern und Schülern".

Ähnlich wird das Lehrerverhalten von den pädagogischen Mitarbeitern beurteilt, allerdings unter negativem Vorzeichen: "Vieles wird von den Lehrern nur nach schulschen, nicht aber nach sozialen Aspekten beurteilt: "Lehrer kriegen nicht mit, was privat bei den Schülern abläuft." Von Erziehern wird auch die von den Lehrern ausgeklammerte persönliche Beziehungsebene angesprochen. Typische Rechtfertigungsäußerungen seitens der Lehrer gegenüber dem pädagogischen Mitarbeiter (Mittutor) sind: "Der Schüler XY braucht mal einen Schuß vor den Bug." "Der oder die war schon längst fällig". "Der oder die springt mir als nächstes auf die Schaufel."

Diese beiden Ebenen, die berufliche und persönliche, stellen ebenfalls die Schüler bei den Rechtfertigungsäußerungen ihrer Lehrer fest: Zum einen verweisen die Lehrer auf ihre Vorschriften und zum anderen rechtfertigen sie ihre Maßnahmen mit Unterstellungen: "Ich habe keine Lust, ausgerechnet mit dir darüber zu diskutieren". "Du bist genauso unmöglich wie dein Bruder".

Diese Diskrepanz zwischen (vorgeschobenen) sachlichen und realiter persönlichen Gründen im Rahmen der geäußerten Rechtfertigungen ist im Besonderen bei tiefergehenden und weiterreichenden Konflikten, bei denen der soziale Beratungsdienst eingeschaltet wird, zu beobachten. So stellt die Leiterin des sozialen Beratungsbereichs fest, daß "die Lehrer die meiste Zeit auf akribische Rechtfertigungsäußerungen verwenden und jegliche persönlichkeitspezifischen Komponenten, die ihre eigene Persönlichkeit oder

Ihr Verhältnis zu dem Schüler betreffen, ausklammern, bzw. mit sachlichen Argumenten zu überlagern versuchen.

Es läßt sich demzufolge ein deutlicher Unterschied feststellen hinsichtlich ausgesprochenem und latentem Begründungszusammenhang. Nur auf persönlich - kollegialer Basis wird die emotionale Beziehungsebene Lehrer - Schüler angesprochen und mit "Sprüchen" kontrapunktiert, deren informeller Charakter evident ist.

Die Rechtfertigungsäußerungen der Schüler werden von Lehrern und Schülern selbst in gleicher Weise charakterisiert und umfassen die typischen Ausreden, wie: die Ursachen anderen Mitschülern, der spezifischen Situation, der Vorgeschichte oder der Person des Lehrers zuzuschreiben.

Bei allen Betroffenen machen Rechtfertigungen einen Großteil der alltäglich ablaufenden Gespräche aus, sowohl unter der Lehrer-Erzieherschaft, als auch gegenüber Schülern und Eltern. Das Niveau der Äußerungen hängt dabei stark von dem jeweiligen Gesprächspartner und dem Ort der Interaktion ab. Die informell-emotionale Ebene spielt dabei eine weitaus bedeutendere Rolle, als von den Betroffenen offiziell zugestanden wird.

Daß Typisierungen mit Tendenz zur Vorurteilsbildung eine Rolle spielen, wird allgemein bejaht, die Ursächlichkeiten aber unterschiedlich gewichtet.

Für Lehrer und Erzieher ist der typische Schüler gekennzeichnet durch eine ausgeprägte "Service- und Anspruchshaltung mit der Tendenz, jegliche Form von Eigenverantwortung abzulehnen." Diese Zuschreibung erfahren die Schüler als Gesamtheit. Weitergehende Stereotypen werden nicht angesprochen, ebensowenig Geschlechtsspezifika.

Schüler beziehen die ihnen zugeschriebenen Typisierungen schwerpunktmäßig auf ihr äußeres Erscheinungsbild, auf ihr Leistungsniveau und auf ihre schon durchlaufene schulische Karriere.

Jene drei Bereiche werden aber von keinem Lehrer angesprochen, spielen aber bei informellen Gesprächsanlässen sehr wohl eine Rolle. Diese Typisierungen auf informellem Niveau werden den Lehrern auch von Erzieherseite zugeschrieben. Gerade im Gespräch unter Kollegen haben Äußerungen wie: "Dumm, faul und unverschämt, das ist typisch C-Kurs-Schüler"; "wie der Bruder", etc. eine die Reaktionsweisen mitbestimmende Rolle.

Wie bei der Komponente "Rechtfertigung" kommt dem informell-emotionalen Bestandteil innerhalb der alltäglichen Lehrer - Schüler - Interaktion eine größere Bedeutung zu, als von Lehrerseite offen angesprochen wird.

Das Reflexionsniveau wurde festgemacht an einer vorgängigen, begleitenden und nachträglichen selbstreflektorischen Aktivität über verwendete Typisierungen, Rechtfertigungen, Reaktionsweisen und Strategiewahl und deren Ursächlich- und Veränderbarkeit.

Den Anstoß zur Reflexion geben die Reaktionsweisen der Kollegen, der Schüler und der Eltern, als auch die eigene Befindlichkeit. Die Haupthinderungsgründe hinsichtlich vermehrter selbstreflektorischer Leistungen werden in der eigenen Persönlichkeit, in den spezifischen Situationskonstellationen und im herrschenden Handlungsdruck gesehen.

Von seiten der pädagogischen Mitarbeiter werden der Wille und die Bereitschaft der Lehrerkollegen, das Verhalten zu reflektieren und in Frage zu stellen, als sehr gering eingestuft: "Maximal 10 von 100 sind bereit, ihr Verhalten zu überdenken." Das heißt, daß auch in diesem Zusammenhang die von Lehrern sich selbst zugeschriebene Reflexionsbereitschaft von Erzieherseite bedeutend kritischer beurteilt wird.

Schüler beziehen ihr nachträglich als falsch beurteiltes Leistungsverhalten in ihre Reflexionen mit ein, nicht ihr Sozialverhalten im Unterricht. Das hängt von der aktuellen Tagesform ab, "die mal so oder anders ist." Auch in Situationen, in denen gegen sie eine Ordnungsmaßnahme angedroht oder ausgesprochen wird, hätte eine vorausgegangene Reflektierung der zu dieser Situation führenden Verhaltensweisen nichts an der Reaktionsweise geändert. Die Schüler betonen stets: "Wenn ich mal durchdrehe, dann kann mich nichts daran hindern". "Es gibt Momente, da muß ich einfach so handeln, egal welche Folgen das für mich hat". Diese einseltige Bereitschaft seitens der Schüler, Verhalten nur im Leistungsbereich in Frage zu stellen, wird auch von Lehrern und Erziehern festgestellt.

Das Konzept "pragmatische Alltagstheorie" erweist sich bei der Durchführung der Gespräche und Interviews, bei der inhaltlichen Gestaltung der Fragebögen und bei der Analyse des Datenmaterials als weiterführende Kontrastfolie. Alle Komponenten werden in ihrer Inhaltlichkeit von allen Betroffenen angesprochen und als solche handlungsbeeinflussend klassifiziert. Der geringe Anteil selbstreflektorischer Leistung wird durch herrschenden Handlungsdruck, schulsystembedingte Einflüsse, zunehmende Gewöhnung an eingeschliffene Verhaltensweisen und eigene Unzulänglichkeiten begründet.

Auffällig ist, daß Begriffe wie "Emotion", "emotionale Befindlichkeit", "emotionaler Stress" von Lehrern, Erziehern und sinngemäß von Schülern stets als ursächlicher Faktor zu den eigenen und den Verhaltensweisen des jeweils anderen Interaktionspartners in Beziehung gesetzt werden.

Der handlungsleitende Anteil informeller Faktoren wurde nur innerhalb intimer Kleingruppen thematisiert, dagegen beherrschen Techniken wie Rationalisierung und Intellektualisierung die offizielle Gesprächsebene.

9.4. Komponenten einer reflektorischen und innovativen Praxis innerhalb des Schulsystems der IGS

9.4.1. Die Kerngruppenstunde

Die Einrichtung der Kerngruppenstunde wird von allen Betroffenen als prinzipiell sinnvoll und schulorganisatorisch unabdingbar beurteilt. Für Fachlehrer, die als Tutoren eingesetzt sind, ist diese Stunde oft die einzige Möglichkeit, mit der Kerngruppe als Ganzes in Kontakt zu kommen. Ein besonderes Gewicht kommt dieser Stunde in den unteren Klassen zu, "da hier noch viel an Klassendynamik läuft." Bei zunehmender Differenzierung innerhalb des Kurssystems gewinnt diese Stunde zunehmend für die Weiterentwicklung des Klassenklimas an Bedeutung. Hervorgehoben werden die Möglichkeit der Aufarbeitung vorhandener psychosozialer Probleme und der Entwicklung von Konfliktlösungen innerhalb des Klassenverbandes. "Dies ist der einzige Freiraum, in dem ohne Druck oder sonstiger Einschränkungen reflektorische Arbeit geleistet werden kann." Von vielen wird diese Stunde als mit die anstrengendste empfunden, da man sich "auf etwas neues einlassen muß."

Schüler empfinden sie als "Entspannung vom Unterricht", "als Möglichkeit zur Lösung von Problemen zwischen Schüler und Lehrer", und "als Diskussionsmöglichkeit für Klassenangelegenheiten", vorausgesetzt, die Tutoren verwenden diese Stunde nicht "zur Erledigung des Papierkrams."

Obwohl dieser Stunde eine problemlösende, innovative und reflektorische Qualität beigemessen wird, wird sie nach Meinung der pädagogischen Mitarbeiter nicht zu einer Form von "Lehrer - Schüler - Supervisionsrunde" führen, da dies auf beiden Seiten "mehr" voraussetzen würde. Wie reagiert ein Lehrer, dem Schüler sagen: "Mit Ihnen sind wir unzufrieden." Solch eine interaktive Verfahrensform würde eine Diskursfähigkeit bedingen, die weder auf Schüler- noch auf Lehrerseite vorausgesetzt werden kann.

Kritisch äußern sich die pädagogischen Mitarbeiter: "Es ist erschreckend, bei wievielen Lehrern eine mangelnde Kritikfähigkeit vorherrscht." Und das Schülerurteil: "Mit vielen (Lehrern) kann man nicht reden, denn das hätte Konsequenzen."

Die Lehrer betonen, daß Schüler zu weitergehenden und differenzierteren Diskussionen altersbedingt nicht fähig sind und sie als Lehrer sich nicht kompetent fühlen, psychodynamische Prozesse auszulösen, deren Verlauf und mögliche Konsequenzen nicht abschätzbar sind. Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf den pädagogischen Mitarbeiter, dessen Kompetenz sie aber ebenso kritisch gegenüberstehen.

Hinsichtlich der reinen Organisationsform bietet diese Kerngruppenstunde potentiell all jene Möglichkeiten, die diskursives, problemlösendes, innovatives und reflektorisches Argumentieren voraussetzt. Sie kann losgelöst vom unterrichtlichen Handlungsdruck gestaltet werden und ermöglicht das Erlernen von alternativen Reaktions- Verhaltensweisen. Die Grenze bildet die Kompetenz der beteiligten Lehrer, Erzieher und Schüler, die sie mit in die Kerngruppensituation einbringen. Das heißt, vorhandene Kompetenzen können erweitert, nicht aber innerhalb gezielt initiiert psychodynamischer Prozesse aufgearbeitet oder erworben werden, da sich dafür weder Erzieher noch Lehrer kompetent fühlen.

9.4.2. Das Tutorensystem

Ebenfalls als prinzipiell positiv wird das Tutorensystem bewertet. Von Schülerseite wird vor allem hervorgehoben, daß durch die Kombination "Mann - Frau", die kollegiumsbedingt oft zustande kommt, sie für alle ihre Probleme einen Ansprechpartner finden können.

Von den Tutoren wird es als vorteilhaft empfunden, einen "erwachsenen" Ansprechpartner zu haben, sei es zur Aufgabenteilung oder zur gegenseitigen Ergänzung und "Kontrolle".

Dieses Tutorsystem liefert aber nur dann weiterführende Ergebnisse, wenn eine gegenseitige Akzeptanz vorherrscht. Auf diese Einschränkung verweisen alle Beteiligten. Wie bei der Bewertung der Komponenten der pragmatischen Alltagstheorie schon angesprochen, sind "emotionale Übereinstimmung" und "gegenseitige Sympathie" auch innerhalb organisatorischer Gegebenheiten Grundvoraussetzungen für die Umsetzung der ihnen inhärenten Reflexions- Innovations- und Diskursmöglichkeiten. Lehrer und Erzieher machen das Gelingen einer guten Zusammenarbeit im Rahmen der Kerngruppenstunde und des Tutorsystems von der persönlichen Einschätzung des jeweiligen Partners abhängig. Das heißt, Voraussetzung für die Verwirklichung reflektorischer Elemente ist ein Harmonisieren auf persönlicher, emotionaler Ebene.

9.4.3. Die Teamarbeit

Teamarbeit geschieht fachspezifisch unter den Kollegen, die eine Jahrgangsstufe unterrichten. Dieser Einrichtung stehen alle Lehrer offen gegenüber, bringen ihr aber mehr Kritik entgegen als der Kerngruppenstunde oder dem Tutorsystem.

Im Rahmen der Bewältigung des Schulalltags erfüllt das jeweilige Team verschiedene Aufgaben:

- Als sinnvoll wird es für neue Kollegen gesehen, um sie in das Gesamtschulsystem einzuführen und in das Team zu integrieren.
- Es ermöglicht den Austausch von Materialien; die Abgleichung der Leistungsanforderungen, der Lerninhalte, der einheitlichen Schulaufbengestaltung und der didaktischen Methoden. Dies wird besonders betont, da an der IGS unterschiedlich ausgebildete Lehrer im selben Kursniveau unterrichten.

- Neben dem fachlich- methodischen Austausch erfüllt das Team für viele Lehrer auch eine psychologische Funktion. Es fördert die Bereitschaft, eigene Positionen zu überdenken, baut das Konkurrenzverhalten unter den Kollegen ab, funktioniert als "psychisches Ventil", und die Probleme mit Schülern erscheinen nicht (nur) als eigenes Versagen.

Das heißt, der fachliche und psychologische Verstärkungs- Reflexionseffekt werden gleichermaßen positiv bewertet.

Wie in jedem der bisher angesprochenen Komponenten bezieht sich die Hauptkritik auf vorhandene gegenseitige persönliche Vorbehalte, die die Zusammenarbeit innerhalb des Teams behindern.

Weitere Einwände betreffen die Gefahr der "Nivellierung", "des Zwangs zu faulen Kompromissen", und "des Absinkens auf Kaffeeklatschniveau".

Die Effektivität eines Teams hängt folglich in erster Linie von der personellen Zusammensetzung ab.

9.4.4. Der soziale Beratungsdienst

Die Funktion des sozialen Beratungsdienstes an der IGS wird von allen Beteiligten und Betroffenen unterschiedlich bewertet und verstanden. Die Mitglieder selbst legen ihrer Tätigkeit ein anderes Selbstverständnis zugrunde, als es aus Lehrersicht sein müßte. Lehrer orientieren sich an Schülern, die relativ problemlos diese Institution durchlaufen können. Auf Abweichungen wird zuerst mit bewährten Methoden reagiert, erst bei gravierenden Fällen wenden sich manche Lehrer persönlich an Mitglieder des sozialen Beratungsdienstes. Der Schulpsychologe: "Es kommen nur bestimmte Lehrer, andere nie, das ist klar, denn die meisten verstehen nicht, wenn von unserer Seite zum Beispiel den auffälligen Schülern zuerst Privilegien eingeräumt werden, wir also nicht in gewohnter Weise reagieren."

Zwei grundsätzliche Bedenken der Lehrer zehlen in diese Richtung:

Zum einen wird die fachliche Kompetenz mancher Mitglieder angezweifelt und zum anderen werden die angewandten Methoden abgelehnt: "Der soziale Beratungsdienst müßte nach dem Prinzip arbeiten: Duldsamkeit gegenüber den Wölfen ist eine Ungerechtigkeit gegenüber den Schafen."

Die Mitglieder sehen die Gründe für Mißerfolge teils innerhalb der Organisationsstruktur, teils im sozialen Umfeld der betroffenen Schüler. Für die Durchführung offizieller schulinterner Fallanalysen fehlt die Professionalität der Gruppe. Die Fallbesprechungen erfüllen nicht die Niveauanforderungen aus psychoanalytischer Sicht, sondern sind ein "pädagogisches Reden" mit und über den Schüler. Fälle, die über einen mehrjährigen Zeitraum betreut werden können, bilden die Ausnahme.

Gefordert werden deshalb eine psychotherapeutische Ausbildung und ein größeres Maß an Verfügungsstunden, um das angesetzte Höchstmaß von 10 Beratungsstunden pro Schüler erhöhen zu können.

Die Gefahr eines grundsätzlichen Scheiterns besteht bei Kindern aus Obdachlosensiedlungen: "Da kommen wir nicht weiter, da sind wir als Schule auf die Unterstützung der Eltern angewiesen, die aber nicht erwartet werden kann."

Für die verzeichneten Erfolge ist die repressionsfreie Atmosphäre eine grundsätzliche Voraussetzung. Ohne Zeit- Noten- Handlungsdruck kann dem Schüler das Gefühl vermittelt werden, daß er als Person angenommen wird. "Dieses Gefühl kann in der Beratungs- und Spielsituation vermittelt werden. Wir können aus den Kreisläufen aussteigen, denen sich die Lehrer verpflichtet fühlen." Nach Einschätzung der Mitglieder würde bei größerer Unterstützung seitens der Lehrerkollegen und bei personeller und fachlicher

Erweiterung diese innersystemische Anlauf- und Kriseninterventionsstelle all jene Voraussetzungen und Möglichkeiten erfüllen und bieten, die die Reflexions- Innovationspotentiale seitens aller Beteiligten auf diskursiver Ebene in Bewegung setzen könnten. Gleichzeitig würde damit der Weg geebnet für die Erprobung von Alternativen.

9.4.5. Die Supervisionstagung

Innerhalb der Analyse der periodisch stattfindenden peer - Gruppen - Supervisionstagung werden schwerpunktmäßig folgende Bereiche angesprochen: Die schulinterne pädagogische Tagung als:

- 1) Austauschort von objektiver und subjektiver Theorie
- 2) Organisationsform für Gruppendiskurse, die den Ausgangspunkt bilden für Reflexion, Innovation und Alternativen
- 3) Möglichkeit der Miteinbeziehung der Eltern

Alle drei Bereiche werden in Beziehung gesetzt zu der potentiellen Möglichkeit einer Erweiterung des Reflexionsniveaus, einer Entwicklung von Handlungsalternativen und einer Veränderung verdinglichter Praxisstrukturen.

9.4.5.1. Zusammenhang des Austauschs von subjektiver und objektiver Theorie und Veränderungspotential

Daß ein positiver Zusammenhang zwischen einem Theorie - Praxis Austausch und einer dadurch initiierten Änderung bestehen kann, wird bejaht: "Anregungen müssen von außen kommen." Ein Erfolg hängt aber ausschließlich ab von

- a) der Art und Weise der Darbietung
- b) der inhaltlichen Praxisbezogenheit
- c) der Akzeptanzbereitschaft der Beteiligten.

Zu a):

Die Referatform wird insgesamt abgelehnt: Sie hat eine geringe "Innenwirkung" und ruft "Abwehrreaktionen gegenüber der Wissenschaftlichkeit" hervor. Als sinnvoll werden Kurzbeiträge von Fachleuten, die aus der Praxis kommen, angesehen, die einen direkten Erfahrungsaustausch ermöglichen müssen. Dieser Experte sollte in moderierender Form an der Gruppendiskussion mitwirken, nicht als alleiniger Referent.

Zu b):

Abgelehnt werden jegliche Art von wissenschaftlich- universitären Theorien, die den "idealen Lehrer" zum Inhalt haben. Theoriebeiträge, wollen sie wirksam werden, müssen beim Praktiker ein "Aha - Erlebnis", "ein Gefühl der Betroffenheit" bewirken, das er mit seiner eigenen Praxiserfahrung nahtlos und ohne verunsichert zu werden in Einklang bringen kann.

Zu c):

Eingeladene Wissenschaftler oder Professoren (hier exemplarisch Prof. SINGER, Prof. ULICH) werden von der Mehrheit der Lehrer und Erzieher als "für uns irrelevant" und teilweise in rigider Form abgelehnt: "Das Pfauengehabe dieser Experten macht mich aggressiv." "Was versteht ein gebildeter Schreibtischler schon von unserer Situation?" "Die objektiven Theoretiker sind subjektiv meist schwach." Diese exemplarische Auswahl trifft die Grundstimmung der überwiegenden Mehrheit der Teilnehmer.

Auf Akzeptanz treffen nur Experten, die "Rezepte" und Inhalte anbieten, die sich sofort und konkret im Schulalltag verwirklichen lassen.

Von den Organisatoren dieser pädagogischen Tagungen wird die Möglichkeit, auf der Basis von Theorieaustausch (Verhaltens-) Änderungen zu initiieren, selbst eher verneint. Ein Grund liegt in der zeitlichen Beschränkung auf zwei Tage, denn einem komplexen Thema wie z.B. "Der schwierige Schüler" kann man in solch einem Zeitraum und in Diskussionsgruppen von über 20 Teilnehmern nicht gerecht werden. Anhaltende Änderung setzt fundiertes Wissen voraus, sonst reduzieren sich Gruppendiskussionen auf bloßes "Dampfablassen".

9.4.5.2. Gruppendiskurse als Ausgangspunkt für Veränderung, Innovation und Selbstreflexion

Die Diskursqualität, das heißt herrschaftsfreies Diskutieren in repressionsfreier Atmosphäre auf argumentativer Basis, wird von allen Teilnehmern mit als positivstes Merkmal dieser Supervision gesehen. Schon die Teilnahme hängt ab von der Erwartung, auf Diskursniveau Gedanken und Meinungen austauschen zu können. Dabei schwingt eine Harmonievorstellung mit, die, falls sie nicht eintritt, zum vorzeitigen Abbruch der Teilnahme führen kann. Speziell nach der Thematisierung vorhandener Konfrontationen und

Frontenbildungen innerhalb des Kollegiums ist im Anschluß eine reale Veränderung des Schulklimas erfahrbar. Als weiterreichende Konsequenz nahmen nachweislich seit Beginn der Durchführung dieser Supervisionswochenenden belastende Konflikte innerhalb des Kollegiums ab, das heißt, die Themen der Arbeitsgruppen beziehen sich nur mehr vereinzelt auf personelle Probleme untereinander.

Im folgenden soll exemplarisch an zwei Beispielen der **prozessuale Ablauf von Diskurs - Reflexion - Innovation** verdeutlicht werden.

Erstes Beispiel:

Während der pädagogischen Tagung 1985/86 beschäftigte sich eine Gruppe mit der Problematik der fünften Eingangsklassen:

Jede dieser Klassen wird von bis zu 20 verschiedenen Lehrern unterrichtet, was für die Schüler einen deutlichen Bruch zur Grundschulsituation darstellt. Im Verlauf der Diskussionen wurde ein sogenanntes Team - Kleingruppen - Modell (TKM) entwickelt, das es ermöglichen sollte, daß weniger als 10 Lehrer und Erzieher jeweils als Team einen halben Jahrgang der Eingangsklassen unterrichten und betreuen. Im Anschluß an die Tagung konstituierte sich eine Arbeitsgruppe interessierter Lehrer und Erzieher, die sich im Detail mit der konzeptionellen Umsetzung dieses Modells beschäftigten. Dieser Entwurf wurde antragsfähig konkretisiert und der nachfolgenden Lehrerratskonferenz zur Abstimmung vorgelegt. Mehrheitlich wurde ein Team beauftragt, das bis Schuljahresende eine durchführbare Organisationsform entwerfen sollte, um das Modell versuchsweise für ein Jahr einzuführen.

Letztlich scheiterte die Umsetzung in die Praxis an organisatorischen Gründen, speziell an der Problematik der Lehrerverwendung.

Zweites Beispiel:

Thematik der Gruppe: "Kultur, ein Stiefkind unserer Schule":

Diese Problemstellung durchzieht die pädagogischen Tagungen seit Jahren. Der Grund, warum es in den Bereichen

- Theatergruppe - Wahlunterricht - Neigungskurs - Schülerzeitung

zu keinen befriedigenden Ergebnissen kam, wurde an "Sachzwängen" festgemacht.

Verwirklicht wurden Entwürfe zur "Kultivierung" des Schulgebäudes: Halle, Clubraum, Cafeteria, Disco.

Das zugrundeliegende konzeptionelle Vorgehen:

Thematisierung - Reflexion - Entwurf von Alternativen - erste Konkretisierung - Abstimmung in der Lehrerkonferenz - zweite Konkretisierung - Verwirklichung

erweist sich prinzipiell als praktikabel und innovativ, wobei die Problempunkte in den system- schulorganisationsbedingten Kontextbedingungen liegen, die letztlich oft die beabsichtigte Praxisveränderung verhindern.

Dieser Sachverhalt kommt auch bei den Betroffenen zum Ausdruck: "Eine Durchführung ist aus organisatorischen Gründen meist nicht möglich." "Vieles wird durch die Schulleitung gesteuert."

Auch hier muß grundsätzlich die Frage gestellt werden, ob nicht an ein Supervisionswochenende der überzogene Anspruch gestellt wird, sofortige Innovationen zu erwarten. Befragt nach den Erwartungen hinsichtlich der kommenden Tagung für das Schuljahr 1986/87 tritt neben dem "etwas machen wollen" deshalb verstärkt das Bedürfnis nach "einem Klima des gemeinsamen Nachdenkens" in den Vordergrund, mit dem Verweis auf die Folgenlosigkeit vergangener Tagungen.

9.4.6.3. Miteinbeziehung der Eltern

Innerhalb der Tagung 1985/86 beschäftigte sich eine Gruppe, die sich aus Eltern, Lehrern und Erzieher zusammensetzte, mit dem Thema: "Wer fürchtet sich vor dem schwarzen Mann? Die Angst der Lehrer vor den Eltern und der Eltern vor dem Lehrer."

Der Diskussionsverlauf war von Anfang an geprägt

- von dem Kompetenzkonflikt zwischen dem Erziehungsanspruch von Lehrern und Eltern;
- von Mißtrauen der Lehrer gegenüber den Eltern hinsichtlich deren Motivation an der Teilnahme ;
- von aufgestaunten Vorwürfen der Eltern gegenüber den Lehrern hinsichtlich deren zu erbringenden Arbeitsleistungen;
- von einer gegenseitigen emotionalen Ablehnung.

Die Mehrheit der beteiligten Lehrer und Erzieher sprachen den anwesenden Eltern das Recht ab, als Repräsentanten der Eltern der Schüler an der IGS zu sprechen: "Die Elterngruppe war eine Kadergruppe mit Einschlag zum Querulamentum und in keinster Weise repräsentativ für die Schicht der Schülereltern."

Sicher können die Mitglieder des Elternbeirates nicht die Elternschaft insgesamt repräsentieren, doch gibt es bei potentiell über 2000 Elternteilen keine andere organisatorische Lösung als das Delegationsverfahren.

Neben der Ablehnung der Elternvertreter artikulierten Lehrer und Erzieher ihre Betroffenheit darüber, daß ihrer Arbeit Mißtrauen entgegengebracht wird und daß sie, obwohl dafür bezahlt, Arbeiten an die Eltern delegierten (z.B. Hausaufgabenüberwachung u.ä.).

In die Diskussionen flossen all jene Komponenten der Alltagstheorie mit ein, die dem klischee- zeichenorientierten Niveau entsprechen, denn es lag für alle Beteiligten eine Situation vor, die auf Grund ihrer emotionalen Überfrachtung kein diskursives Argumentieren zuließ.

Anschließende Selbstkritik blieb selten: "Jeder argumentierte auf der Basis seiner unterschiedlichen Interessenlage." "Die Lehrer behandelten die Eltern wie Schüler." "Wir Eltern stellten Forderungen, die die Lehrer nie erfüllen können."

Aus dieser Gruppe bildete sich ein Arbeitskreis aus Lehrern, Erziehern und Eltern, der sich zum Ziel setzte, "Akzeptanz und Verbindlichkeit" aufzubauen. Folgende Aktivitäten wurden durchgeführt:

- Ein Rollenspiel im Rahmen einer Lehrerkonferenz, in dem bei vertauschten Rollen die Situation während einer Lehrersprechstunde persifliert wurde.
- Es wurden persönliche Zeugnisse entworfen, die Schüler und Lehrer sich gegenseitig zu den Zeugnistermeninen ausstellen können.

Bei der vorbereitenden Sitzung für die pädagogische Tagung im Schuljahr 1986/87 wurden mehrheitlich die Eltern von einer erneuten Teilnahme ausgeschlossen mit dem Verweis auf die negativen Erfahrungen aus der letzten Tagung.

9.5. Perspektiven hinsichtlich einzelsystem- und einzelhandlungsübergreifender Prozesse und Erklärungsmöglichkeiten

9.5.1. Auswirkung von Systemspezifika auf die kollektive Bewußtseinssebene

Jene gesamtschulinternen innovativen Strukturen zeigen ihre Wirkung nicht nur auf der individuellen Ebene, sondern wirken sich auch auf das kollektive Verständnis der Lehrerschaft (Volksschul- Realschul- Gymnasiallehrer) aus.

Dies soll durch eine kontrastive Inbeziehungsetzung mit der empirischen Untersuchung zu "Lehrerarbeit und Lehrerbewußtsein" (BAUER, W., 1980) verdeutlicht werden, da hier die Kooperations- Interaktionsstruktur und -bereitschaft in Lehrerkollegien auf der Basis des dreigliedrigen Schulsystems thematisiert wird.

Lehrerarbeit findet auf der Grundlage der Ergebnisse von W. BAUER unter ungünstigen Kooperationsbedingungen statt, sowohl auf der Lehrer - Lehrerebene, als auch auf der Lehrer - Eltern-ebene. Kooperation mit Schülern wurde nicht einmal angesprochen. Zwar besteht individuell ein Bedürfnis nach intensiver Kommunikation und Kooperation innerhalb des jeweiligen Kollegiums, doch die Kooperationsbeziehungen verbleiben auf einem sehr niedrigen Niveau. (Eine lehrer- schultypenübergreifende Zusammenarbeit ist im Rahmen des dreigliedrigen Schulsystems ex definitione unmöglich).

Erklärt wird diese Diskrepanz auf dem Hintergrund eingeschliffener Mechanismen, über die die Lehrer die Strukturen ihrer Arbeitssituation zu verarbeiten versuchen. Kollegen erscheinen weniger als Instanz möglicher kollegialer Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung der eigenen Probleme und der Überwindung von Angst und Unsicherheit, sondern vielmehr als eine Instanz potentieller Kontrolle, vor der man seine eigene Arbeitssituation ängstlich abzuschirmen versucht (vgl. BAUER, W., 1980, S.112).

Gerade dieser Tendenz wirkt die Organisationsform der Gesamtschule nachweislich entgegen (vgl. dazu die hohe Akzeptanz der Teamarbeit).

D.h.: Die spezifischen Strukturen von Berufs- und Arbeitsbedingungen (von Lehrern) bieten ein spezifisches Interpretations- Handlungsrepertoire an, das von den Betroffenen über beruflich-sozialisatorische Prozesse als Prozesse der Anpassung an die je spezifischen Bedingungen ihrer Tätigkeit erworben bzw. dessen Ausprägungsformen über solche Prozesse zumindest beeinflusst werden kann.

Verhaltenseigenschaften ausschließlich aus Systemeigenschaften zu erklären, wäre aber eine unzulängliche Verkürzung.

9.5.2. Problem der Erklärung nicht-intendierter Handlungsfolgen

Die entwickelten handlungstheoretischen -pragmatischen Grundlagen und Modellvorstellungen gehen davon aus, daß Handlungsvollzüge und -erklärungen aus einem Beziehungsnetzwerk von systemischen, situativen, individuellen und kollektiven Einflüssen, seien sie nicht-, teil- oder bewußt, resultieren. Diese Einflußfaktoren mit ihrer gegenseitigen Filterfunktion verdichten sich zu alltagspragmatischen Theoriekonglomeraten und Handlungs- Interpretationsschemata, auf deren Basis sich die Akteure ex post auf der interpretierten Reaktion des anderen des Sinns ihres eigenen Verhaltens bewußt werden (können) (vgl. MEAD, G. H., 1973, S.86f.).

Die mangelhafte Erklärung von Aussagen wie: "Mir fällt es schwer, Gründe für eine Reaktionsweise anzugeben" oder von vagen Verweisen auf etwaige emotionale Erregungszustände deutet die Notwendigkeit einer weitergehenden Differenzierung des Analyserahmens an.

Dabei bietet sich eine Inbeziehungsetzung zu den handlungstheoretischen Konzeptionen an, wie sie u.a. von L.W.BECK(1975), D.DAVIDSON(1975) und D.M.TAYLOR(1975) vorliegen.

Auf der Basis der Trennung von Handlungsgründen und Verhaltensursachen lassen sich hinsichtlich der Gründe mindestens drei Kategorien unterscheiden:

1. Motivbestimmung: beschreibt kalkuliertes Verhalten, das durch Rückgriff auf einen vorgängigen Sachverhalt gerechtfertigt werden kann.
2. Intentionsverwirklichung: beschreibt (fern-)zielverwirklichendes Handeln.
3. Normorientierung: beschreibt Handeln als Resultat einer ritualisierten oder formalisierten Handlungsvorschrift (vgl.HAFERKAMP, H., 1981, S.264).

Kategorien von Verhaltensursachen:

1. Mentalursachen und Reflexe: beschreiben das unvermittelte gefahrenbedingte Fluchtverhalten.
2. Defekte und anormale Körperbefindlichkeiten (Erregung, Ermattung): beschreiben Verhalten als Resultat einer personalen oder situativen Normalnormabweichung.
3. Impulse: beschreiben ungesteuertes, affektiv- emotionales Verhalten (vgl.HAFERKAMP, H., 1981, S.266).

Damit wird eine Überbetonung der Situationsdefinition als Verbindung von Situation und Handlung relativiert bzw. einer differenzierteren Analyse zugänglich gemacht.

Außerungen wie: "Ich wunderte mich, wie der Schüler auf mein Verhalten reagierte", verweisen auf eine weitere Problematik, daß nämlich die durch eine Handlung evozierte Handlungsfolge von den Handelnden in ihrer Komplexität -explizit in Krisensituationen- nicht umrissen werden kann.

D.h.: Intendierte Handlungsfolgen können nur selten in ihrer Gesamtheit antizipiert werden, es bleibt das "Restrisiko" der unbeabsichtigten Handlungsfolgen" (vgl. dazu: SACK, F., 1981, S.237-245; van den DAELLEN, W., 1981, S.237-245; WIPPLER, R., 1981, S.246-261; HAERKAMP, H., 1981, S.262-274), sei es aufgrund unzureichenden Wissens, falscher Information oder Nichtberücksichtigung vorhandenen Wissens.

Die Miteinbeziehung der Komponente nicht-intendierter Handlungsfolgen darf aber speziell in systemischen und institutionellen Bereichen -wie z.B. im Bildungssystem- nicht dazu führen, das Resultat situativer und reifizierter Handlungsvollzüge auf das Niveau eines relativistischen und ungeplanten Verflechtungszusammenhangs individueller Handlungen zu reduzieren, ungeachtet gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen.

9.5.3. Bezug zur allgemeinen Schulforschung und zu bildungssoziologischen Fragestellungen

Einzelschulbezogene Fragestellungen und Schulforschungsprojekte erwecken die Meinung, daß nicht bildungspolitische und schulsystemische Faktoren Hauptträger von Reformen oder Veränderungen sein müssen, sondern schwerpunktmäßig die Schüler und Lehrer an "Ihrer" Schule selbst. Diese Entwicklung wird noch verstärkt durch die Veränderung innerhalb der offiziellen bundesrepublikanischen Schulforschung: Schulforschung als Reformhilfe wurde zunehmend abgelöst durch Kritik an der Schulreformforschung (vgl. ROLFF, H.-G., 1984, S.182). Die zentralen Themen der 60er und 70er Jahre -Ungleichheit der Bildungschancen und schichtspezifische Sozialisationsforschung- dürfen aber keineswegs als bewältigt betrachtet werden, abgesehen von einem Teilerfolg hinsichtlich einer Egalisierung der Unterschiede der Bildungschancen zwischen Katholiken und Protestanten sowie zwischen Jungen und Mädchen.

Es muß gerade jetzt gegen Ende der 80er Jahre die Frage gestellt werden, wie sich die seit Ende der 70er Jahre anhaltende Phase des Abschwungs auf den Bildungssektor auswirkt.

Folgende Daten beziehen sich auf die Bildungschancen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft:

- Seit 1972 erhöhte sich der Anteil der Kinder aus Arbeiterfamilien, die zum Gymnasium wechselten, von 6,3% (1972) auf 9,8% (1980), also nur um 3,5%.
- Nur eines von 10 Arbeiterkindern besucht ein Gymnasium, bei einem Arbeiterkinderanteil von 41% (1980) (vgl. ROLFF, H.-G., 1982, S.64ff.)

Es gilt weiterhin das Faktum der schichtspezifischen Auslese durch die Schule zu analysieren. Vgl. dazu ebenfalls die Auswertung der europäischen Jugendstudie von PASSERON und DE SINGLY, "daß sich die klassenspezifische Segmentierung der Sozialisierung darüber hinaus am stärksten im Bereich der Aufrechterhaltung sozial gültiger Wissen- und Bildungsstandards herauschält" (PASSERON/DE SINGLY, 1982, S.100).

Es ist aber zu bedenken, daß der schulische Sozialisationsprozeß nicht der einzige oder zentrale Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit ist, wohl aber zur Verteilung des "kulturellen Kapitals" (BOURDIEU) analog der sozialen Kräfteverhältnisse führt. Dies verweist auf die Miteinbeziehung der curricularen Inhalte, deren Revisionen und des gesellschaftspolitischen Bewußtseins der Lehrer. D.h.: Welchen Niederschlag findet die angesprochene bildungspolitische und gesellschaftliche Realität im Rahmen der pragmatischen Alltagstheorie von Lehrern und in welchem Ausmaß trägt sie zur Absicherung, Perpetuierung oder zu deren Veränderung bei?

9.6. Zusammenfassung

Die Diskussion der Erkenntnisprobleme der Soziologie unter Verwendungsaspekt, Soziologie als "beratende Rekonstruktion" (DEWE, B., 1985, S.351ff.) und (Schul-) Begleitforschung auf der Basis hermeneutisch- qualitativer Prozeduren der Sinnexplikation ermöglichen innerhalb einer definierten Alltagswelt bei den betreffende Adressaten über systemische und situativ hergestellte Distanz- Reflexionsmöglichkeiten zu ihrem pragmatischen Alltags- handeln einen Erkenntnisprozeß hin zu Begründungen ihrer Handlungsentscheidungen zu evozieren.

Konkret:

Die Vorgehensweise bei der Datenerhebung -konkretisierung und -validierung, nämlich die Verzahnung von schriftlicher und mündlicher Erhebungsformen in Verbindung mit kommunikativen und praxis- handlungsvergleichenden Validierungskonzeptionen, erbrachte eine Datenqualität, die problemursächliche Aussagen ermöglichte. Ebenso erwies sich die schrittweise Reduzierung der Komplexität der Rohdaten in die Form verschrifteter und komprimierter Ausgangsprotokolle auf der Basis vergleichender und sich ergänzender argumentativer und praxisbezogener Validierung als eine praktikable Verfahrensweise, um die Datenquantität auf eine sinnvolles Maß zu beschränken, ohne an "Dichte" zu verlieren.

Das Konstrukt "Mechanismen pragmatischen Alltagsbewußtseins" ließ sich auf allen Erhebungsebenen als handlungsbestimmende Komponente nachweisen, wurde von den Betroffenen in abschließenden Gesprächsrunden als "Wiederspiegelung der Berufsproblematik" anerkannt und erfüllte in der Phase der Auswertung die Funktion einer kritischen Kontrastfolie.

Die vorab als mögliche systemimmanente Reflexionspotentiale ausgewiesenen Organisationsspezifika -der Gesamtschule München (IGS)- erfüllen auf der institutionellen Ebene die ihnen implizite Innovationsdynamik: Die Kerngruppenstunde, das Tutorsystem,

die Teamarbeit, der soziale Beratungsdienst und die pädagogische Tagung ermöglichen einen "reflexiven Stopp" und eine "Plattform", die zumindest ein partielles "Aussteigen" aus systembedingten Kreisläufen ermöglichen und die Entwicklung von Alternativen zur schematisierten Verknüpfung zwischen stereotyper Situationsdeutung und Strategiewahl zulassen. Es gibt demnach im Schulalltag Gegenerfahrungsbereiche, die systematische (Eigen-) Reflexion erlauben und zu einem Abbau systemischer und individueller Relifikationen beitragen können.

Voraussetzung dafür ist aber eine stabile emotionale Konstellation unter den Mitgliedern der betreffenden Institution. Von allen Lehrern, Schülern und Eltern wurde wiederholt eine Problemebene angesprochen, die nicht dem systemischen oder kognitiven Bereich zugeordnet werden konnte. Emotionale Spannungen bringen selbst Vorhaben zum Scheitern, die auf institutioneller Ebene optimale Voraussetzungen erfahren.

Die Organisationsform eines "pädagogischen Wochenendes", verstanden als "peer - Gruppen - Supervision" entspricht nicht den Anforderungen, wie sie etwa von psychoanalytischer Seite an Supervisionsgruppen und -inhalten gestellt werden (vgl. PÖHL, H., SCHMIDBAUER, W., (HRSG.), 1986). Veränderungsprozesse, wie sie in "Balint - Gruppen" initiiert werden, können im Rahmen der hier vorliegenden schulinternen Organisationsform nicht verwirklicht werden, bzw. werden von der überwiegenden Mehrheit aller Betroffenen als "nicht erwünscht" bezeichnet oder als "Psychoterror" qualifiziert. Im Mittelpunkt steht dagegen ein "Streben nach Harmonie", ein "Erfahrungsaustausch in entspannten Rahmenbedingungen", um "Kräfte zu sammeln" für den Schulalltag.

Ein Supervisionskonzept in Form von Selbsterfahrungsgruppen und psychodynamischen Sitzungen dürfte auf freiwilliger Basis und schulübergreifend auf weit größere Akzeptanz stoßen. So empfanden die Teilnehmer einer derartigen offiziellen Fortbildungsveranstaltung (siehe Anhang) eine "tiefgreifende und weiterführende psychische Stabilisierung" hinsichtlich ihres Agierens im Unterricht.

Eine organisierte Transzendenzierung alltagspragmatischer Sedimente mittels Belehrung in Form von Referaten (=objektive Theorie als Vehikel zur Reformulierung subjektiver Theoriekonglomerate) wird ebenso abgelehnt wie der verantwortliche Referent, es sei denn, man erwartet sich davon eine unmittelbare Praxisrelevanz in Richtung Vereinfachung oder Rezeptologie für problematische Situationen. Eine intendierte Qualitätsänderung subjektiver Theoriebildung und Handlungsschemata kann daher nicht oder zumindest nur eingeschränkt via fremdgesetzter objektivierender Fortbildungsprogramme geschehen, sondern muß stets die angesprochenen Praxis- Systemanteile mit einbeziehen und sich in Eigenverantwortlichkeit vollziehen.

Das heißt:

Erfolgversprechend ist jene Vorgehensweise, wie sie hier in Ansätzen vorgestellt wurde, nämlich die Verbindung von eigeninitiiert (theoretischer) Arbeitsgruppenarbeit und einer damit korrespondierenden Veränderung der (berufspraktischen) Systemstrukturen, um an Hand eines selbsterfahrenen Praxisvergleichs - (Situation ex ante - Situation ex post)- sofort eine Erfolgs- Mißerfolgsbestätigung erfahren zu können.

Parallel zu jedem intendierten Veränderungs- Innovations- Reflexionswillen seitens der Betroffenen bestehen systemische Sachzwänge, gesellschafts- bildungspolitische Rahmenbedingungen, und das Problem der Erklärung nicht-intendierter Handlungsfolgen.

10. ZUSAMMENFASSUNG UND DIE PERSPEKTIVE EINER SOZIOLOGIE DER EMOTION UND NICHT-INTENDIERTER HANDLUNGSFOLGEN

Die Systematisierung der Begrifflichkeiten "Alltagswelt - Alltagstheorie - Alltagsbewußtsein - Alltagshandeln" im Rahmen eines prozessualen Handlungsmodells, dessen Segmente bzw. Mantelflächen sowohl die vorgängigen als auch die zukünftigen Handlungserfahrungen in Beziehung bringen, ermöglicht die Erfassung und Analyse von Interaktionsverläufen.

Bei der vorgenommenen Begrenzung auf eine Institution und auf eine Gruppe von Betroffenen erbringt eine Methodentriangulation auf qualitativer Basis valide Ergebnisse, die innerhalb der Segmente: System, Alltagstheorie und Handlung wirksame Innovationen initiieren können.

Innovationen auf individuell- kognitionsbezogener Ebene bilden sich nur dann aus, wenn gleichzeitig die betreffenden Umweltkonstellationen im (berufs-) praxisbezogenen Handlungsfeld eine innovationskorrespondierende Änderung erfahren.

Gelangt man über die Schemata vorreflexiven Verstehens hinaus - sei es eigeninitiativ oder fremdinduziert - kann dies zu einer Perpetuierung des Effekts der sogenannten "hermeneutischen Spirale" führen, d.h. der (die) Betroffene(n) kehrt (kehren) zwar zur selben Situation, zum selben Problem zurück, aber auf einem höheren Niveau.

Doch selbst bei optimalen strukturellen Voraussetzungen für intendierte alternative Handlungsbedingungen und -vollzüge bleibt der Restbereich unbeabsichtigter und emotionaler handlungskonstituierender Komponenten, die konträr zur Bewußtseinssebene verlaufen können und erklärungsbedürftig bleiben.

Auf methodologischer Ebene ist von Bedeutung, wie sich Unbeabsichtigtes und Emotionales erfassen, rekonstruieren und erklären läßt und ob sich auf der Grundlage solcher Rekonstruktionen praktikable Ansätze zur (Selbst-) Reflexion und Überwindung irrationaler Handlungsdeutungen, -weisen und -folgen entwickeln lassen.

ANHANG

1. Fragebogen (für Lehrer und Erzieher)	S. 219
2. Fragebogen (für Schüler)	S. 222
3. Leitfaden	S. 224
4. Minimalkonsens	S. 225
5. Supervisionsveranstaltung der Stadt München für Lehrer und Erzieher	S. 227

Anhang: Fragebogen für Lehrer und Erzieher

- 1: Was sind für Sie typische Situationen, die Ihrer Meinung nach vom normalen Schul-Unterrichtsalltag abweichen, die den normalen Unterrichtsverlauf stören und Sie deshalb gezwungen sind, einzugreifen?
- 2: Haben Sie für solche Situationen, die ein sofortiges Eingreifen erfordern, eine bestimmte Strategie bzw. ein Bündel von bewährten Maßnahmen, die Sie üblicherweise zur Normalisierung eben dieser Situationen einsetzen?
- 3: Welche typischen Verhaltensweisen fallen Ihnen bei den betreffenden Schülern auf, wegen deren Verhalten Sie über das normale Unterrichtsverhalten hinaus eingreifen müssen?
- 4: Ist es Ihnen schon passiert, daß Sie nachträglich feststellten, daß die gewählte Reaktion, um die Störsituation zu bereinigen, ungünstig oder falsch war?
- 5: Wenn JA: Woran wurde Ihnen bewußt, daß ein anderes Verhalten vielleicht sinnvoller gewesen wäre?
- 6: Woran kann es gelegen haben, daß Sie nicht die nachträglich als besser erkannte Reaktion gewählt haben, sondern die, von der Sie spontan glaubten, sie sei die angemessene?
- 7: Wie empfinden Sie die Tatsache, zu sofortigen Reaktionen bei massiven Unterrichtsstörungen gezwungen zu sein?
- 8: Sehen Sie Möglichkeiten, diesem unmittelbaren Handlungsdruck in Problem- Krisen- Störsituationen ausweichen oder ihn mildern zu können?
- 9: Schüler versuchen oft, ihr beanstandetes Verhalten zu rechtfertigen. Gibt es Ihrer Meinung nach typische Verhaltensrechtfertigungstaktiken von Seiten der zurechtgewiesenen Schüler, bei denen Sie sich denken: "Ach, schon wieder diese typische Ausrede!"
- 9: ERZIEHER: Bei aus Lehrersicht sehr schwierigen Schülern wird der Lehrer normalerweise bei seiner Klasse die zu ergreifenden Maßnahmen mit dem Mittutor(=pädagogischer Mitarbeiter) besprechen. Gibt es Ihrer Meinung nach typische Rechtfertigungsargumente von Seiten des Lehrers, bei denen Sie sich denken: "Ach, schon wieder diese typischen Lehrerargumente!"
- 10: Können Sie unter dem gegebenen sofortigen Handlungsdruck auch die möglichen Ursachen für das Fehlverhalten des Schülers und gleichzeitig die mögliche Reaktion des Schülers auf ihre Reaktionsweise mitbedenken?

- 11: Von Schülern hört man oft: "Typisch Lehrer." Gibt es Ihrer Meinung nach Gründe, die diese Äußerung zumindest als verständlich erscheinen lassen?
- 12: Von Lehrern hört man oft: "Typisch Schüler." Gibt es Ihrer Meinung nach Gründe, die diese Äußerung zumindest als verständlich erscheinen läßt?
12. ERZIEHER: Von Schülern hört man oft: "Typische Erzieher." Gibt es Ihrer Meinung nach Gründe, die diese Äußerung zumindest als verständlich erscheinen lassen?
13. ERZIEHER: Von Erziehern hört man oft: "Typisch Schüler." Gibt es Ihrer Meinung nach Gründe, die diese Äußerung zumindest als verständlich erscheinen lassen?
13. LEHRER: Welche Rolle spielt für Sie die Teamarbeit und welchen Sinn messen Sie ihr bei?
- 14: Welche Rolle spielt für Sie die Kerngruppenstunde und welchen Sinn messen Sie ihr bei?
- 15: Welche Rolle spielt für Sie der soziale Beratungsdienst und welchen Sinn messen Sie ihm bei?
- 16: Welche Rolle spielt für Sie die alljährliche pädagogische Tagung und welchen Sinn messen Sie ihr bei?
- 17: Welche Rolle spielt für Sie der Mittutor (päd. Mitarb.) und welchen Sinn sehen Sie in dieser Organisationsform?
- 18: Wie beurteilen Sie die vergangenen pädagogischen Tagungen?
- 19: Manche der Arbeitsgruppen arbeiteten nach folgendem Schema: Referat von Fachleuten oder Kollegen und anschließende Diskussion. Halten Sie diese Organisationsform für sinnvoll?
- 20: Es wird bei Fortbildungsveranstaltungen oft davon ausgegangen, daß der Austausch von "objektiver Theorie" (=Referat von Fachleuten) und der "subjektiven Stellungnahme" von Praktikern (=Lehrer) sich positiv auf den Schulalltag auswirken würde. D.h. durch den Austausch von "Wissenschaft" und "Praxis" würden "Verkrustungen" bei den Betroffenen aufgebrochen, die sich zwangsläufig im Verlauf einer langjährigen Berufstätigkeit bilden.
- 21: Welche Wünsche, Erwartungen und Vorstellungen haben Sie bezüglich der diesjährigen (1986 Herbst) pädagogischen Tagung?
- 22: Diese Tagungen erheben und erhoben den Anspruch, konkrete Vorschläge zur Änderung des Schulalltages an der IGS zu liefern. Fallen Ihnen Beispiele ein, die nach einer pädagogischen Tagung verwirklicht wurden?

- 23: Wenn JA , bewirkte diese Änderung auch eine Verbesserung des Schulalltags? D.h. wurde das Problem, das in einer Arbeitsgruppe diskutiert wurde, durch die folgende konkrete Änderung behoben oder zumindest gemildert?
- 24: Betreiben Sie über die obligatorische wöchentliche Sprechstunde hinaus noch Elternarbeit?
- 25: Die Arbeitsgruppe, in der bei der letzten päd. Tagung Eltern, Erzieher und Lehrer beisammen waren, verlief gerade nicht in einer ausgeglichenen und entspannten Atmosphäre. Können Sie sich Gründe und Ursachen vorstellen, die für dieses gespannte Klima zwischen Lehrern und Eltern verantwortlich gewesen sein könnte?
- 26: Wissenschaftliche Untersuchungen beschäftigen sich oft mit schulischen Detailproblemen.
Glauben Sie, daß man den gesamten Schulalltag besser mit einem wissenschaftlichen Ansatz erfaßt, wie er auf Heime oder geschlossene Anstalten angewandt wird, oder mit einem wissenschaftlichen Ansatz, der von Schule als einer prinzipiell offenen Lebenswelt ausgeht?

Anhang: Fragebogen für die Schüler der Klassen 7 / 8 / 9

Fragebogen Schüler 7.Kl.:

1. Im allgemeinen läuft fast jeder Schultag ähnlich ab: Erste Stunde / Lehrerwechsel / zweite Stunde/...
Für dich können sich an manchen Tagen oder in manchen Stunden Probleme ergeben. Bestimmt fallen dir Beispiele ein, in denen der Lehrer den Unterricht unterbrach und dich vor den anderen Schülern ermahnte oder dir mit Strafen drohte:
2. Hast du schon im Verlauf deiner Schulzeit Schulstrafen bekommen?

Schulstrafe	Grund
-------------	-------
3. Gerade wenn eine Schulstrafe droht oder bevorsteht, versucht der betroffene Schüler sein Verhalten zu rechtfertigen. Fallen dir typische Rechtfertigungsversuche von Schülern ein, um einer Strafe zu entgehen?
4. Ist der Lehrer überzeugt, eine Strafe aussprechen zu müssen, rechtfertigt der Lehrer oft die Rechtmäßigkeit seines Verhaltens. Fallen dir typische Äußerungen ein, mit denen Lehrer versuchen, ihre Strafe zu rechtfertigen?
5. Es kommt immer wieder zu Meinungsverschiedenheiten und Problemen zwischen Lehrer und Schüler. Fallen dir Gründe ein, warum es zu Problem zwischen diesen Personengruppen kommt?
6. Du störst den Unterricht. Reagieren alle Lehrer darauf ähnlich oder unterschiedlich?
7. Gab es Situationen, in denen du überzeugt warst, im Recht zu sein, während der Lehrer dir die Schuld gab?
8. Warum glaubst du, daß dir der Lehrer die Schuld gab?
9. Es gab aber auch bestimmt Situationen, in denen der Lehrer wegen deines störenden Verhaltens zurecht den Unterricht unterbrechen mußte.
-Ist dies meist wegen des selben Grundes?JA, nämlich:...
-NEIN, es sind meist verschiedene Gründe, nämlich:...
10. Wie sollte der Lehrer deiner Meinung nach auf deine Störungen reagieren?
11. Nenne Gründe für dein störendes Verhalten:

12. Sollten sich deiner Meinung nach Lehrer, Schüler und Eltern besser kennenlernen?
13. Wie könnten sie sich besser kennenlernen?
14. Glaubst du, daß zwischen Lehrer und Schüler Vorurteile bestehen?
15. Wenn JA, kennst du typische Vorurteile, die Lehrer gegenüber Schüler haben?
16. Kennst du typische Vorurteile, die Schüler gegenüber Lehrer haben?
17. Wie könnte man deiner Meinung nach diese gegenseitigen Vorurteile abbauen?
18. Weißt du, daß es an dieser Schule einen speziellen Beratungsdienst gibt?
19. Welche Personen gehören zu diesem Beratungsdienst?
20. Hat die Kerngruppenstunde für dich einen Sinn?
21. Wie findest du es, daß jede Klasse von zwei Tutoren geführt wird?
22. Spielen beide Tutoren für dich die selbe Rolle?
23. Ist es dir schon passiert, daß du dir später dachtest: "Ach, hätte ich mich im Unterricht nur anders verhalten?"
24. Woran könnte es gelegen haben, daß du nicht von vornherein so gehandelt hast, wie es dir später einfiel?

Anhang: Leitfaden

Dialogstrukturierender Leitfaden:

Ausgangspunkt des Gesprächs ist der pädagogische Alltag, der durch Routinehandlungen bestimmt ist, d.h. ein hoher Prozentsatz des Unterrichts und der Verhaltens- Reaktionsweisen laufen mehr oder weniger routinemäßig ab. Gewisse Verhaltensweisen haben sich im tag- täglichen Schulalltag bewährt und deshalb werden sie immer wieder in ähnlichen Situationen verwendet, auch zur Bewältigung von Krisensituationen.

...

Was sind für Sie Krisensituationen?

...

Krisensituationen müssen gelöst werden.

...

Schüler, die sich in Krisensituationen befinden, weisen bestimmte Verhaltensreaktionen auf.

...

Manchmal stellt sich für Sie heraus, daß die gewählte Reaktionsweise falsch war.

...

Woran kann es gelegen haben, daß der Schüler nicht anders reagierte?

...

Welche Gründe und Ursachen ließen sich ändern und wie ließen sie sich ändern?

...

Welche Rolle spielt der pädagogische Beratungsdienst im Schulalltag der IGS?

...

Wie wird dieser Beratungsdienst von Lehrern, Schülern, Eltern und Schulleitung angenommen?

...

Welche Gründe könnten für Erfolge verantwortlich gewesen sein?

...

Welche Gründe könnten für Mißerfolge verantwortlich gewesen sein?

...

Im Gegensatz zum traditionellen Schulsystem bietet die IGS Möglichkeiten zur Reflexion, zur Diskussion, zum Abstandnehmen vom unmittelbaren Schulalltag. Die IGS ermöglicht es, frei vom ständigen Handlungsdruck im Unterricht zu überlegen, Probleme zu lösen und Alternativen zu diskutieren und auszuprobieren .

...

Ihre Einschätzung der Teamarbeit:

...

Ihre Einschätzung der Kerngruppenarbeit:

...

Ihre Einschätzung der pädagogischen Tagung:

...

Anhang: Minimalkonsens

IGS - München - Nord

Vorschlag zum Minimalkonsens

Arbeitsgruppe: (Teilnehmer)

Bei der Pädagogischen Konferenz hat sich herausgestellt, daß von 6 Gruppen 3 einen Minimalkonsens für sinnvoll halten. Die Arbeitsgruppe "Minimalkonsens" hat deswegen darüber nachgedacht, welche den Schulbetrieb störenden Verhaltensweisen am häufigsten vorkommen und im Sinne des Mottos der Konferenz am dringendsten abgestellt werden müßten. Wir meinen, folgende Minimalforderungen können an Lehrer und Schüler gestellt werden:

- 1) Pünktlichkeit: Wir denken vor allem an den Unterrichtsbeginn um 7³⁰Uhr, an den Beginn der 4. und 7. Stunde.
- 2) Materialbereitstellung: Jeder Schüler sollte zunächst eine Schultasche haben, um Material bereitstellen zu können. Das scheint uns deswegen nötig, weil Schüler ständig ihre Unterrichtsräume wechseln müssen und die Aufbewahrung in Thekenschränken und Kästchen offensichtlich nicht klappt. In der Schultasche sollten bei jedem Schüler Füller und Tinten- und Bleistift, Radiergummi, Lineal plus Notizblock und ein Satz Buntstifte sein. Damit soll der ständige Austausch von Material überflüssig werden. Die Art der Hefte und Bücher bestimmt der Fachlehrer und ergreift bei wiederholter Vergeßlichkeit eines Schülers geeignete Gegenmaßnahmen.
- 3) Hausaufgaben müssen so gestellt werden, daß die Schüler in der Lage sind, sie wenigstens im Ansatz zu bewältigen. Sie müssen ferner besprochen und kontrolliert werden.
- 4) Störungsfreier Unterricht: Essen, Herumlaufen (Papierkorb, Waschbecken), Ausleihen von Material stören den Betrieb.
- 5) Melden im Unterricht: Alle Lehrer sollten darauf achten und durchsetzen, daß das Reinkommen in den Unterricht aufhört. Diese Untugend macht eine geordnete Diskussion unmöglich, zurückhaltende Schüler werden entmutigt, die Schüler lernen nicht, für ihre Antworten Verantwortung zu übernehmen und zwischen richtig und falsch zu unterscheiden.
- 6) Einhaltung eines Sitzplans mit System: Der Sitzplan sollte der Methode im Unterricht entsprechen und die Schüler nicht von konzentrierter Mitarbeit im Unterricht abhalten. Gruppensitzpläne sollten nur bei Gruppenarbeit erstellt werden. Danach sollte der Lehrer für die Wiederherstellung des vorgefundnen Sitzplans sorgen.
- 7) Pünktlichkeit und geordneter Unterrichtsschluß: Der Unterricht sollte so rechtzeitig schließen, daß noch vor dem Gong Zeit

für die Stellung der Hausaufgabe (muß aufgeschrieben werden!), für die Reinigung der Tafel, für das Zusammenpacken und fürs Stühlehochstellen bleibt.

- 8) Ordnung im Klassenzimmer: Ein ordentliches Klassenzimmer erleichtert einen geordneten Unterricht. Fensterbänke sollten weder für Bücher noch Mäntel zur Ablage dienen; Bücher gehören in die Thekenschränke, in denen jeder Schüler seinen durch Namensschild gekennzeichneten Platz haben sollte. Gespräche über Ordnung und Sauberkeit (frisch gestrichene Wände!) sollten immer dann stattfinden, wenn sich entsprechende Verstöße häufen.
- 9) Das Entlassen der Schüler aus dem Unterricht (bes. zur Toilette) sollte schon aus Gründen der Aufsichtspflicht auf wirklich notwendige Fälle beschränkt werden. Der Lehrer kann hier durchaus erzieherisch auf seine Schüler einwirken, damit sie lernen, ihre Bedürfnisse zu regeln.

Mögliche Maßnahmen bei Verstoß gegen den Minimalkonsens

Wir glauben, daß diese Minimalforderungen nur ernstgenommen und durchgesetzt werden können, wenn die Schüler wissen, mit welchen Maßnahmen sie bei Nachlässigkeit zu rechnen haben.

Mitteilungen an die Eltern halten wir nur dann für sinnvoll, wenn ihnen regelmäßig ein persönliches Gespräch folgt. Das stellt sicher, daß Eltern und Schüler den für uns unangenehmen Papierkrieg auch als unangenehm empfinden und Verhaltensänderungen anstreben.

Nacharbeit ist für den Schüler sicherlich am wirkungsvollsten, wenn er eine sinnvolle Aufgabe erhält, die auch kontrolliert wird. Der Schüler sollte auf jeden Fall eine Rückmeldung über seine Leistung erhalten. Diese Nacharbeit muß organisiert und ihre Möglichkeit den Eltern am besten anläßlich eines Elternabends mitgeteilt werden. Im konkreten Fall würde dann ein Anruf genügen, damit die Maßnahme schnell eingesetzt werden kann.

Das Direktorat

Anhang: Super visionsveranstaltung im Rahmen regulärer Fortbildungskurse der Stadt München für Lehrer und Erzieher

Inhaltliche Ankündigung der Fortbildungsveranstaltung Nr. 31/32 vom 10.1. 1985:

"Pädagogen arbeiten mit Kindern, Eltern und Kollegen durch Einsatz ihrer Persönlichkeit. Das heißt, nicht nur sachliche Inhalte sollen vermittelt werden (also "was" wird vermittelt), sondern auch "wie vermittele ich durch meine Person" und "was bewirke ich durch mein ganz individuelles So-Sein" bei Kindern, Eltern und Kollegen.

Wer interessiert ist, seine (Lehrer-) Persönlichkeit besser zu begreifen, hat Gelegenheit, anhand von mitgebrachten Fallbeispielen, Situationen aus dem Berufsalltag und sich ergebenden Erlebnissen im Rahmen der Gruppenarbeit sich bewußt zu erfahren und dadurch möglicherweise seine Handlungsspielräume zu erweitern. Besonders auch geeignet für Teilnehmer, die bereits Vorerfahrung mit Gesprächsführung (Beratendes Gespräch), TZI u.ä. haben, um diese Methoden zu überprüfen und zu vertiefen.

Durch diese Veranstaltungsreihe sollen die Teilnehmer ermutigt und befähigt werden, eigeninitiativ an ihren Arbeitsstellen Supervisionsgruppen zu organisieren."

(Referentinnen: Frau Lauter, Frau Pinzer)

LITERATURVERZEICHNIS

- ABELS, HEINZ.: Alltagswirklichkeit und Situation. Neue Bezugspunkte soziologischer Forschung, in: SOZIALE WELT 26, S.227-249, 1975
- ABELS, HEINZ, HEINZE, THOMAS, HORSTKEMPER, MARIANNE, KLUSEMANN, HANS-WERNER: Lebensweltanalyse von Fernstudenten -Qualitative Inhaltsanalyse- theoretische und methodologische Überlegungen, Werkstattbericht, Hagen Nov. 1977
- ABRAHAMS, FRED, u. SOMMERKORN, I., N.: Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation, in: HURRELMANN, KLAUS, (HRSG.): Sozialisation und Lebenslauf, Hamburg 1976
- ALBERT, HANS: Mißverständnisse eines Kommentators. Zu Norbert Elias, Das Credo eines Metaphysikers. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg.14, Heft4, 1985, S.265 - 267
- APEL, KARL-OTTO, et al.: Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt 1971
- APEL, KARL-OTTO, MANNINEN, JUHA, TUOMELA, RAIMO, (HRSG.): Neue Versuche über Erklären und Verstehen, Frankfurt 1978
- APEL, KARL-OTTO: Die Erklären - Verstehen - Kontroverse in transzendentalpragmatischer Sicht, Frankfurt 1979
- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN, (HRSG.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Hamburg 1973
- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN, (HRSG.): Kommunikative Sozialforschung, München 1976
- ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Alltagstheorien von Schülern und Lehrern über Schulversagen, in: SCHÖN / HURRELMANN, (HRSG.): Schulalltag und Empirie -neue Ansätze in der schulischen und beruflichen Sozialisationsforschung-, Weinheim u. Basel 1979
- BAACKE, DIETER: Lebensweltanalyse von Fernstudenten -Zum Problem "Lebensweltverstehen". Zur Theorie und Praxis qualitativ- narrativer Interviews-, Werkstattbericht, Hagen 1978
- BAACKE, DIETER, SCHULZE, THOMAS (HRSG.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, München 1979
- BAUER, WOLFGANG: Lehrerarbeit und Lehrerbewußtsein, München 1980

- BAUMERT, JÖRGEN: Handlungsorientierte Begleitforschung, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1977
- BECKER, HOWARD, S.: Außenseiter, Frankfurt/M. 1981
- BERGER, PETER, LUCKMANN, THOMAS: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/M. 1969
- BERGER, PETER, BERGER, B.: Wir und die Gesellschaft. Eine Einführung in die Soziologie - entwickelt an der Alltagserfahrung, Reinbeck 1976
- BERGMANN, WERNER: Lebenswelt, Lebenswelt des Alltags oder Alltagswelt? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.33, Heft1, 1981, S.50 - 72
- BERKA, HANS - HENNING, WESTHOFF, KARL: Lehrererwartungen und Schülerverhalten, Zeitschrift für Sozialpsychologie, 12, 1981
- BERNSTEIN, RICHARD, J.: Rekonstruierung der Gesellschaftstheorie, Frankfurt/M. 1979
- BIERHOFF, HANS WERNER, BIERHOFF - ALFERMANN, DOROTHEE: Attribution impliziter Persönlichkeitstheorien in einer Interaktionssituation durch Beurteiler, Zeitschrift für Sozialpsychologie, 8, 1977, S.50 - 66
- BIERHOFF, HANS WERNER: Naive psychologische Theorien und Eigenschaften als Funktion des Interaktionsmusters der Stimulusperson, Zeitschrift für Sozialpsychologie, 11, 1980, S.181 - 188
- BIRSCH, PETER, FRECHHOFF WILFRIED, PETERS, FRIEDHELM, STÖWE, GERD: Handlungsforschung und Interaktionstheoretische Sozialwissenschaft. In: Neue Praxis, Jg.2, 1978, S.114 - 128
- BLOOM, BENJAMIN, S.: Thought Processes in Lectures and Discussions, in: TERHART, EWALD: Interpretative Unterrichtsforschung, Stuttgart 1978
- BOHME, GERNOT, VON DEN DAELE, KROHN, WOLFGANG: Experimentelle Philosophie, Frankfurt/M. 1977
- BOHME, GERNOT: Starnberger Studien 1, Frankfurt/M. 1978
- BOHME, GERNOT, ENGELHARDT, MICHAEL, v., (HRSG.): Entfremdete Wissenschaft, Frankfurt/M. 1979
- BOLLNOW, OTTO, F.: Paul Ricoeur und die Probleme der Hermeneutik. In: Zeitschrift für philosophische Forschung, Bd.30, 1976, S.167 - 189

- BONSS, WOLFGANG, HARTMANN, HEINZ, (HRSG.): Entzauberte Wissenschaft, Sonderband 3, Soziale Welt, 1985
- BONSTEDT, CHRISTOPH: Organisierte Verfestigung abweichenden Verhaltens - eine Falluntersuchung, München 1972
- BOSSHARDT, HANS - GEORG: Methodische Überlegungen zum Problem der Erfassung sozialer Verhaltenstheorien, Zeitschrift für Sozialpsychologie, 12, 1981, S.49 - 64
- BOURDIEU, PIERRE: Entwurf einer Theorie der Praxis, Frankfurt/M. 1979
- BRAND, GERD: Die Lebenswelt, Berlin 1971
- BRAUNMÜHL, EKKEHARD v.: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung, Weinheim u. Basel 1976²
- BREZINKA, WOLFGANG: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie, der Erziehung und der praktischen Pädagogik, München u. Basel 1978
- BROPHY, JERE E., GOOD, THOMAS L., (HRSG.: ULICH, DIETER): Die Lehrer - Schüler - Interaktion, München, Wien, Berlin 1974
- BRÜGGEN, FRIEDHELM: Strukturen pädagogischer Handlungstheorie, Freiburg / München 1980
- BRUSTEN, MANFRED, HURRELMANN, KLAUS: Abweichendes Verhalten in der Schule, München 1973
- BUCK, GÜNTHER: Über den methodischen Zirkel. In: BLASS, JOSEF L., HARKENRATH, LIESEL - LOTTE, REIMERS, EDGAR, STRATMANN, KARL - WILHELM, (HRSG.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Zur Neuorientierung erziehungswissenschaftlichen Denkens, Hannover 1975
- BUDE, HEINZ: Der Sozialforscher als Narrationsanimateur. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.37, Heft2, 1985, S.327 - 336
- BÜHL, WALTER, L., (HRSG.): Verstehende Soziologie, München 1972
- BÜHL, WALTER, L., (HRSG.): Reduktionistische Soziologie, München 1974
- BÜHL, WALTER, L.: Struktur und Dynamik des menschlichen Sozialverhaltens, Tübingen 1982

- BÖHLER - NIEDERBERGER, DORIS: Analytische Induktion als Verfahren der qualitativen Methodologie, Zeitschrift für Soziologie, Jg.14, Heft 6, 1985, S.475 - 485
- CAESAR - WOLF, BEATRICE, ROETHE, THOMAS: Sozialisatorische Interaktion in reformierten Schuleingangsklassen aus dem Blickwinkel soziologischer Textinterpretationen ausgewählter Fälle. Eine Projektbeschreibung, in: SCHÖN, BARBEL, HURRELMANN, KLAUS: Schulalltag und Empirie, Weinheim u. Basel 1979
- CICOUREL, AARON, V.: Methode und Messung in der Soziologie, Frankfurt/M. 1974
- CLAUSEN, JOHN, A.: Die gesellschaftliche Konstitution individueller Lebensläufe, in: HURRELMANN, KLAUS, (HRSG.): Sozialisaton und Lebenslauf, Reinbek 1976
- DAELE VAN DEN, WOLFGANG: "Unbeabsichtigte Folgen" sozialen Handelns, S.237-245, in: MATTHES, JOACHIM: Lebenswelt und soziale Probleme, Frankfurt/M. 1981
- DANN, HANS - DIETRICH, KRAUSE, FRANK: Berufstheorien von Lehrern über aggressives Verhalten in der Schule, in: SCHÖN, BARBEL, HURRELMANN, KLAUS: Schulalltag und Empirie, Weinheim u. Basel 1979
- DEWE, BERND: Soziologie als "beratende Rekonstruktion", in: BONSS, WOLFGANG, HARTMANN, HEINZ (HRSG.): Entzauberte Wissenschaft, Soziale Welt, Sonderband 3, Göttingen 1985
- DEVEREUX, GEORGE: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften, München o.J.
- DÖBERT, RAINER, WINKLER, G. N.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung, Frankfurt 1979²
- DREITZEL, HANS PETER: Die gesellschaftlichen Leiden und die Leiden an der Gesellschaft, Stuttgart 1968
- DREXLER, WULF: Die Erfassung von Alltagstheorien von Schülern und deren Überführung in wissenschaftliche Theorien mit Hilfe eines pfadanalytischen Ansatzes, in: SCHÖN, BARBEL, HURRELMANN, KLAUS: Schulalltag und Empirie, Weinheim u. Basel 1979
- EBERLE, THOMAS S.: Sinnkonstitution in Alltag und Wissenschaft. Der Beitrag der Phänomenologie an der Methodologie der Sozialwissenschaften, Bern u. Stuttgart 1984
- EBERT, WILHELM: Gesamtschule der Zukunft-klein aber fein? in: GESAMTSCHULINFORMATION, Berlin 1985

- EICKELPASCH, ROLF: Das ethnomethodologische Programm einer "radikalen" Soziologie, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg.11, Heft1, 1982, S.7 - 27
- ELIAS, NORBERT: Zum Begriff des Alltags, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 20/1978, S.22 - 29
- ELIAS, NORBERT: Über den Rückzug der Soziologen auf die Gegenwart, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.35, Heft1, 1983, S.29 - 40
- ELIAS, NORBERT: Das Credo eines Metaphysikers, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg.14, Heft2, 1985a, S.93 - 114
- ELIAS, NORBERT: Wissenschaft oder Wissenschaften? Beitrag zu einer Diskussion mit wirklichkeitsblinden Philosophen, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg.14, Heft4, 1985b, S.268 - 281
- ERIKSON, ERIK H.: Jugend und Krise, Stuttgart 1970(a)
- ERIKSON, ERIK H.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1970(b)
- ESSER, HARTMUT, KLENOVITS, KLAUS, ZEHNPFENNIG, HELMUT: Wissenschaftstheorie2, Stuttgart 1977
- ESSER, HARTMUT: Figurationssoziologie und Methodologischer Individualismus. Zur Methodologie des Ansatzes von Norbert Elias. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.36, Heft4, 1984, S.667 - 702
- ESSER, HARTMUT: Logik oder Metaphysik der Forschung? Bemerkungen zur Popper- Interpretation von Elias. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg.14, Heft4, 1985, S.257 - 264
- ESSER, HARTMUT: Können Befragte lügen? Zum Konzept des "wahren Wertes" im Rahmen der handlungstheoretischen Erklärung von Situationseinflüssen bei der Befragung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.38, Heft2, 1986, S.314 - 336
- FATKE, REINHARD: Schulumwelt und Schülerverhalten, München 1977
- FELDMANN, KLAUS: MEAP - Methode zur Erfassung der Alltagstheorien von Professionellen, in: SCHÖN, BARBEL, HURRELMANN, KLAUS: Schulalltag und Empirie, Weinheim u. Basel 1979
- FEND, HELMUT: Schulklima, Weinheim u. Basel 1977
- FEND, HELMUT: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs, Weinheim 1982

- FIEDLER, PETER, A., HÖRMANN, GEORG, (HRSG.): Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik, Darmstadt 1978
- FRANZ, PETER: Der "constrained choice" -Ansatz als gemeinsamer Nenner individualistischer Ansätze in der Soziologie. Ein Vorschlag zur theoretischen Integration, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.38, Heft1, 1986, S.32 - 64
- FREITAG, BARBARA: Theorie des kommunikativen Handelns und genetische Psychologie. Ein Dialog zwischen J. Habermas und J. Piaget, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.35, Heft3, 1983, S.555 - 576
- FRÖH, WERNER: Inhaltsanalyse, Theorie und Praxis, München 1981
- FUCHS, WERNER: Lebensweltanalyse von Fernstudenten -Zur Reflexivität der biographischen Methode, Werkstattbericht, Hagen 1979
- GADAMER, HANS GEORG: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1975⁴
- GADAMER, HANS - GEORG, BOEHM, G., (HRSG.): Seminar: Philosophische Hermeneutik, Frankfurt/M. 1976
- GADAMER, HANS - GEORG, BOEHM, G.: Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaft, Frankfurt/M. 1978
- GEMEINNÜTZIGE GESELLSCHAFT GESAMTSCHULE (GGG), (HRSG.): Arbeitsmaterialien: Das Team-Kleingruppenmodell, Hamburg 1979
- GERDES, KLAUS: Explorative Sozialforschung, Stuttgart 1979
- GERHARDS, JÜRGEN: Soziologie der Emotion. Ein Literaturbericht. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.38, Heft4, 1986, S.760 - 771
- GERHARDT, UTA: Erzählraten und Hypothesenkonstruktion. Überlegungen zum Gültigkeitsproblem in der biographischen Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.37, Heft2, 1985, S.230 - 256
- GERSTENMEIER, JOCHEN: Die Bedeutung der Erhebungssituation für die Erfassung sozialisationsrelevanter Daten, in: SCHÖN, BARBEL, HURRELMANN, KLAUS: Schulalltag und Empirie, Weinheim u. Basel 1979
- GIDDENS, ANTHONY: New rules of sociological methodes. A positiv critique of Interpretative sociologies, London 1976¹

- GIGERENZER, GERD: Implizite Persönlichkeitstheorien oder quasi - implizite Persönlichkeitstheorien? In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 12, 1981, S.65 - 80
- GOFFMAN, ERVING: Asyle - Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt/M. 1972
- GOFFMAN, ERVING: Stigma, Frankfurt/M. 1974(a)
- GOFFMAN, ERVING: Das Individuum im öffentlichen Austausch, Frankfurt/M. 1974(b)
- GOFFMAN, ERVING: Rahmenanalyse, Frankfurt/M. 1978
- GRATHOFF, RICHARD: Ansätze zu einer Theorie sozialen Handelns bei Alfred Schütz, in: Neue Hefte für Philosophie 9, 1976
- GRATHOFF, RICHARD: Alltag und Lebenswelt als Gegenstand der phänomenologischen Sozialtheorie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 20/1978, S.67 - 85
- GROEBEN, NORBERT, SCHEELE, BRIGITTE: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts, Darmstadt 1977
- GRUBER SEBASTIAN, STIEREN, BRUNO, VOLK, HEDWIG, (HRSG.): Schulpädagogik und Fachdidaktik in Frage und Antwort, München 1977¹
- GSTETTNER, PETER: Aktionsforschung - Diskurs der Könige? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.31, Heft2, 1979a, S.337 - 346
- GSTETTNER, PETER: Distanz und Verweigerung. Über einige Schwierigkeiten, zu einer erkenntnisrelevanten Aktionsforschung zu kommen. In: HORN, KLAUS, (HRSG.): Aktionsforschung, Frankfurt/M. 1979
- HABERMAS, JÜRGEN: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1968
- HABERMAS, JÜRGEN: Kultur und Kritik, Frankfurt/M. 1973
- HABERMAS, JÜRGEN: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt/M. 1970
- HABERMAS, JÜRGEN: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd.1 und Bd.2, Frankfurt/M. 1981
- HACK, LOTHAR: Subjektivität im Alltagsleben. Zur Konstruktion sozialer Relevanzstrukturen, Frankfurt 1977
- HAFERKAMP, HANS: Soziologie als Handlungstheorie, Düsseldorf 1972

- HAFERKAMP, HANS: Handlungsintentionen und -folgen, in: MATTHES, JOACHIM: Lebenswelt und soziale Probleme, Frankfurt/M., 1981
- HAFERKAMP, HANS: Interaktionsaspekte, Handlungszusammenhänge und die Rolle des Wissenstransfers. Eine handlungstheoretische Kritik der Theorie des kommunikativen Handelns. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.36, Heft4, 1985, S.783 - 798
- HAGSTEDT, HERBERT, HILDEBRAND - NILSHON MARTIN, (HRSG.): Schüler beurteilen Schüler, Düsseldorf 1980
- HAMEYER, UWE, HAFT, HENNING, (HRSG.): Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte, Weinheim u. Basel 1977
- HAMMERICH, KURT, KLEIN, MICHAEL: Alltag und Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 20/1978, S.7 - 21
- HAMMERICH, KURT: Rezeption und Reflexivität. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 20/1978, S.100 - 119
- HANSEN, R., in: ROLFF, HANS-GÜNTER, u.a., (HRSG): Jahrbuch der Schulentwicklung 4, Weinheim 1986
- HAUCK, GERHARD, BOHNEN, ALFRED: Alles nur Scheinprobleme? In: Zeitschrift für Soziologie, Jg.14, Heft2, 1985, S.156 - 159
- HAUSSER KARL: Die Einteilung von Schülern, Weinheim u. Basel, 1980
- HEGEL, GEORG, W., F.: Ästhetik, Bd.I, Berlin u. Weimar 1965
- HEIDER, FRITZ: Psychologie der Interpersonalen Beziehungen, Stuttgart 1977 (Übersetzung der engl. Originalausgabe: The Psychology of Interpersonal Relations, New York 1958)
- HEINEKEN, WALTER: Zur Integration der Aktionsforschung in den natürlichen gesellschaftlichen Fortschritt. Handeln, forschen, erziehen und kritisieren? In: HORN, KLAUS, (HRSG.): Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Frankfurt/M. 1979
- HEINZ, WALTER R.: Gesellschaftsstruktur, familiäre Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein. In: HURRELMANN, KLAUS, (HRSG.): Sozialisation und Lebenslauf, Hamburg 1976¹
- HEINZ, WALTER R., WACHTVEITL, ERICH, WITZEL, ANDREAS: Vorberufliche Sozialisation und Berufsfindung, in: SCHÖN, BARBEL, HURRELMANN, KLAUS: Schulalltag und Empirie. Weinheim u. Basel 1979

- HEINZE, THOMAS: Unterricht als soziale Situation, München 1978²
- HEINZE, THOMAS: Lebenslaufanalyse von Fernstudenten -
Theoretische und methodologische Überlegungen zum Typus
hermeneutisch- lebensgeschichtlicher Forschung, Hagen 1979
- HEINZE, THOMAS, KLUSEMAN, HANS - W.: Ein biographisches
Interview als Zugang zu einer Bildungsgeschichte. In:
BAACKE, DIETER, SCHULZE, THOMAS, (HRSG.): Aus Geschichten
lernen, München 1979
- HEINZE, THOMAS, KLUSEMAN, HANS - W., SOEFFNER, HANS - G.,
(HRSG.): Interpretation einer Bildungsgeschichte, Bensheim
1980
- HEINZE, THOMAS: Schülertaktiken, München, Wien, Baltimore 1980
- HEINZE THOMAS, LOSER, FRITZ W., THIEMANN, FRIEDRICH:
Praxisforschung - Wie Alltagshandeln und Reflexion
zusammengebracht werden können, München, Wien, Baltimore
1981
- HELLER, AGNES: Alltag und Geschichte, Neuwied 1970
- HELLER, AGNES: Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der
individuellen Reproduktion, Frankfurt/M. 1981
- HILLER, GOTTHILF, GERHARD: Unterrichtliches Handeln als
Gegenstand des Unterrichts. In: Zeitschrift für
Religionspädagogik, Jg.26, Heft1, 1971
- HITZLER, ROLAND, HONER, ANNE: Lebenswelt - Milieu - Situation.
In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie,
Jg.36, Heft 1, 1984, S.56 - 74
- HOFER, MANFRED, DOBRICK, MARTIN: Handlungssteuerung durch
kognitive Strukturen beim Lehrer. In: MANDL, HEINZ, HUBER,
GÜNTER, (HRSG.): Kognitive Komplexität, Göttingen 1978
- HÖHN, KARL - RUDOLF: Schule und Alltag, Weinheim u. Basel 1980
- HOLM, KURT: Die Befragung, München 1977
- HOMFELD, HANS JÜRGEN: Stigma und Schule, Düsseldorf 1974
- HOPF, CHRISTEL: Die Pseudo - Exploration. Überlegungen zur
Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In:
Zeitschrift für Soziologie, Bd.7, Heft2, 1978, S.97 - 115
- HOPF, CHRISTEL, WEINGARTEN, ELMAR, (HRSG.): Qualitative
Sozialforschung, Stuttgart 1979

- HOPF, CHRISTEL: Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: HOPF, CHRISTEL, WEINGARTEN, ELMAR, (HRSG.): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart 1979.
- HORN, KLAUS, (HRSG.): Aktionsforschung, Frankfurt/M. 1979
- HUBER, GÜNTHER, MANDL, HEINZ: Spiegeln Lehrerurteile über Schüler die implizite Persönlichkeitsstruktur der Beurteiler oder der Beurteilungsbögen? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd.11, Heft 3, 1979, S.218 - 231
- HUBER, GÜNTHER, MANDL, HEINZ, FISCHER, P. M., LESCHLER, P.: Zum Zusammenhang zwischen Denken und Handeln, Tübingen 1981
- HURRELMANN, KLAUS: Erziehungssystem und Gesellschaft, Hamburg 1975
- HURRELMANN, KLAUS, (HRSG.): Sozialisation und Lebenslauf, Hamburg 1976¹
- HURRELMANN, KLAUS: Erfassung von Alltagstheorien bei Lehrern und Schülern. In: LENZEN, DIETER, (HRSG.): Pädagogik und Alltag, Stuttgart 1980
- HURRELMANN, KLAUS, ULICH, DIETER: Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim u. Basel 1982²
- HUSSERL, EDMUND: Erfahrung und Urteil, Hamburg 1954
- JOAS, HANS: In: HELLER, AGNES: Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion, hrsg. von: JOAS, HANS, Frankfurt/M. 1981
- JOAS, HANS: Durkheim und der Pragmatismus. Bewußtseinspsychologie und die soziale Konstitution der Kategorien. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.37, Heft3, 1985, S.411 - 430
- KARAKALOS, BABIS: Das narrative Interview als Instrument der Konstitution sozialwissenschaftlicher Daten. In: SOEFFNER, HANS GEORG, (HRSG.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979
- KELLER, BERNDT: Individualistische Sozialwissenschaft. Zur Relevanz einer Theoriediskussion. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.35, Heft1, 1983, S.59 - 82
- KELLY, GEORGE, ARMSTRONG: The psychology of personal constructs, Vol. I,II, New York 1955
- KEUPP, HEINRICH: Abweichung und Alltagsroutine, Hamburg 1976

KLAFKI, WOLFGANG: Über das Bohren harter Bretter. Thesen zur inneren Gesamtschulreform, in: *betrifft:erziehung*, Jg.17, 1984, Heft 5, S.45-49

KLEIN, MICHAEL: Alltagstheorien und Handlungsselbstverständlichkeiten. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 20, 1978, S.389 - 419

KLEINING GERHARD: Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg.34, Heft 2, 1982, S.224 - 253

KLEINING GERHARD: Das qualitative Experiment. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg.38, Heft 4, 1986, S.724 - 750

KLEINSPEHN, THOMAS: Der verdrängte Alltag. Henri Lefebvres marxistische Kritik des Alltags, Gießen 1975

KLEMM, KLAUS, KOCH, H.: Schule und Arbeitsmarkt, in: *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd.3, Weinheim 1984

KLEMM, KLAUS, ROLFF, HANS-GÜNTER, TILLMANN, KLAUS-JÖRGEN: *Bildung für das Jahr 2000*, Hamburg 1985

KLÖVER, JÖRGEN: Kommunikative Validierung. In: HEINZE, THOMAS: *Lebenslaufanalyse von Fernstudenten*, Hagen 1979

KNEBEL, HANS - JOACHIM: *Metatheoretische Einführung in die Soziologie*, München 1973

KNORR - CETINA, KARIN: Introduction: the Micro - Sociological Challenge of Macro - Sociology: Toward a Reconstruction of Social Theory and Methodology. In: KNORR - CETINA, KARIN, CICOUREL, AARON, V., (HRSG.): *Advances in Social Theory and Methodology*, Boston 1981

KNORR - CETINA, KARIN D.: Soziale und wissenschaftliche Methode oder: Wie halten wir es mit der Unterscheidung zwischen Natur- und Sozialwissenschaften? In: BONSS, WOLFGANG, HARTMANN, HEINZ, (HRSG.): *Entzauberte Wissenschaft, Soziale Welt*, Sonderband 3. 1985, S.275 - 298

KOCKELMANS, JOSEPH, J.: Deskriptive und Interpretierende Phänomenologie in Schütz's Konzeption der Sozialwissenschaft. In: SPRONDEL, W., GRATHOFF, R., (HRSG.): *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*, Stuttgart 1979

KOECK, RICHARD: Das Problem der ethnomethodologischen Indifferenz. Ein Plädoyer für eine kritische Ethnomethodologie. In: *Soziale Welt*, Jg.27, 1976 S.261 - 278

- KOHLI, MARTIN: Offenes vs. geschlossenes Interview. In: Soziale Welt, 29, 1978, S.1-25
- KOKEMOHR, RAINER: Auslegung von Alltagswissen als Immanentes oder kritisches Verstehen? In: LENZEN, DIETER, (HRSG.): Pädagogik und Alltag, Stuttgart 1980
- KÖNIG, ECKHARD: Methodenprobleme der Handlungsforschung- Zur Diskussion um die Handlungsforschung. In: ZEDLER, PETER, MOSER, HEINZ, (HRSG.): Aspekte qualitativer Sozialforschung, Opladen 1983
- KRAPPMANN, LOTHAR: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1975⁴
- KRAPPMANN, L., OEVERMANN, U., KREPPNER, K.: Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung? In: LEPSIUS, RAINER, (HRSG.): Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. deutschen Soziologentages, Stuttgart 1976
- KREISSL, REINHARD, WOLFFERSDORF - EHLERT, CHRISTIAN: Mythos und Alltag der qualitativen Methoden in der Sozialforschung. In: BONSS, WOLFGANG, HARTMANN, HEINZ, (HRSG.): Entzauberte Wissenschaft, Soziale Welt, Sonderband 3, 1985, S.91 - 112
- KRIESI, HANSPETER: Soziologische Methodologie und die Rebellion der Betroffenen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.34, Heft 4, 1982, S.748 - 766
- KRUMM, VOLKER, (HRSG.): Zur Handlungsrelevanz der Verhaltenstheorien. Über den Zusammenhang von Verhaltenstheorien und pädagogischer Verhaltensmodifikation, München, Wien, Baltimore 1979
- KÖCHLER, MANFRED: Qualitative Sozialforschung: Modetrend oder Neuanfang? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.32, Heft2, 1980, S.373 - 386
- KUHLMANN, WOLFGANG: Reflexion und kommunikative Erfahrung. Untersuchung zum Stellenwert philosophischer Reflexion zwischen Theorie und Kritik, Frankfurt/M. 1975
- KUHN, THOMAS, S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1979⁴
- KUTTNER, HEINZ, GEORG: Zur Relevanz text- und inhaltsanalytischer Verfahrensweisen für die empirische Forschung. Überlegungen zum theoretischen Bezugsrahmen der Inhaltsanalyse. Europäische Hochschulschriften. Reihe XXII Soziologie, Bd.49, Frankfurt /M./ Berlin 1981
- LAUCKEN, UWE: Naive Verhaltenstheorie, Stuttgart 1974

- LAUTERMANN, E., D.: Situation - Person. Interindividuelle Differenzen des Verhaltens als Folge und Ursache idiosynkratischer Konstruktion von Situationen. In: GRAUMANN, C., F.: Ökologische Perspektiven in der Psychologie, Bern 1978
- LAUTMANN, RÖDIGER, MEUSER, MICHAEL: Verwendungen der Soziologie in Handlungswissenschaften am Beispiel von Pädagogik und Jurisprudenz. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.38, Heft 4, 1986, S.685 - 708
- LAZARSFELD, PAUL, F.: Foreword. In: OBERSCHALL, A., (HRSG.): The Establishment of Empirical Sociology, New York 1972
- LAZARSFELD, PAUL, L.: Qualitative Analysis. Historical and critical essays, Boston 1972
- LECHLER, PETER: Kommunikative Validierung. In: HUBER, GÜNTER, MANDL, HEINZ, (HRSG.): Verbale Daten, Weinheim u. Basel 1982
- LEFEBVRE, HENRI: Das Alltagsleben in der modernen Welt, Frankfurt/M. 1972
- LEFEBVRE, HENRI: Kritik des Alltagslebens, Bd.1-3, München 1974/75
- LEITHAUSER, THOMAS, HEINZ, W., R., (HRSG.): Produktion, Arbeit, Sozialisation, Frankfurt/M. 1976a
- LEITHAUSER, THOMAS: Formen des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M. 1976b
- LEITHAUSER, THOMAS, VOLMERG, BIRGIT: Anleitung zur empirischen Hermeneutik, Frankfurt/M. 1979
- LEITHAUSER, THOMAS, VOLMERG, BIRGIT, SALJE GUNTHER, VOLMERG, UTA, WUTKA, BERNHARD: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M. 1981²
- LENK, HANS, (HRSG.): Handlungstheorien, Bd.4, München 1977
- LENK, HANS: Zur wissenschaftstheoretischen Situation der deutschen Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Deutsche Soziologie seit 1945, Sonderheft 21, 1979, S.108 - 132
- LENZEN, DIETER: Bildungspolitik und pädagogischer Alltag. Tendenzwende in der Erziehungswissenschaft? In: Betrifft : Erziehung. Jg.11, Heft 5, 1978, S.38-40
- LENZEN, DIETER, (HRSG.): Pädagogik und Alltag, Stuttgart 1980

- LEPSIUS, RAINER, (HRSG.): Zwischenbilanz der Soziologie.
Verhandlungen des 17. deutschen Soziologentages, Stuttgart
1976
- LISCH, RALF, KRIZ, JÜRGEN: Grundlagen und Modelle der
Inhaltsanalyse, Hamburg 1978
- LIST, ELISABETH: Alltagsrationalität und soziologischer Diskurs.
Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Implikationen der
Ethnomethodologie, Frankfurt/M., New York 1983
- LORENZER, ALFRED: Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs,
Frankfurt/M. 1970
- LORENZER, ALFRED: Zur Begründung einer materialistischen
Sozialisations-theorie, Frankfurt/M. 1972
- LOSER, FRITZ: Alltäglicher Unterricht und die Erforschung des
unterrichtlichen Alltags. In: THIEMANN, FRIEDRICH, (HRSG.):
Konturen des Alltäglichen, Königstein/Ts. 1980
- LUCKMANN, THOMAS: Phänomenologie und Soziologie. In: SPRONDEL,
W., GRATHOFF, R., (HRSG.): Alfred Schütz und die Idee des
Alltags in den Sozialwissenschaften, Stuttgart 1979
- LUKESCH, HELMUT: Die Schwierigkeiten der systemvergleichenden
Schulforschung, Ludwigsburg 1986
- LÜSCHEN, GÖNTHER: Zwei Soziologien? Deutsche und amerikanische
Soziologie in repräsentativen Kompendien. In: Kölner
Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.35, Heft1,
1983, S.133-141
- LÜSCHER, KURT: Die Entwicklung des Kindes. In: HURRELMANN,
KLAUS, (HRSG.): Sozialisation und Lebenslauf, Hamburg 1976¹
- MANDL, HEINZ, HUBER, GÜNTER, L., (HRSG.): Kognitive Komplexität,
Göttingen 1978
- MATTHES, JOACHIM: Handlungstheoretisch - Interaktionistisch -
phänomenologisch orientierte Theorien. In: LEPSIUS, M., R.:
Zwischenbilanz der Soziologie, Stuttgart 1976
- MATTHES, JOACHIM, (HRSG.): Lebenswelt und soziale Probleme,
Frankfurt/M. 1981
- MATTHES, JOACHIM: Zur transkulturellen Relativität
erzählanalytischer Verfahren in der empirischen
Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und
Sozialpsychologie, Jg.37, Heft 2, 1985, S.310 - 326
- MAYRING, PHILIPP: Qualitative Inhaltsanalyse, Weinheim u. Basel
1983

- MEAD, GEORG HERBERT: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1968
- MEICHENBAUM, DONALD, W.: Kognitive Verhaltensmodifikation München 1979
- MERTEN, KLAUS: Inhaltsanalyse. Eine Einführung in Theorie, Methode, Praxis, Opladen 1982
- MOLLENHAUER, KLAUS: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972
- MOLLENHAUER, KLAUS: Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von "Alltagswelten Jugendlicher" In: LENZEN, DIETER, (HRSG.): Pädagogik und Alltag, Stuttgart 1980
- MOSER, HEINZ: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975
- MOSER, HEINZ, ZEDLER, PETER, (HRSG.): Theorie und Aktion, Leverkusen 1980
- MOSER, HEINZ: Zur methodologischen Problematik der Aktionsforschung. In: ZEDLER, PETER, MOSER, HEINZ, (HRSG.): Aspekte qualitativer Sozialforschung, Opladen 1983
- MÜLLER, JÖRGEN, E.: Unterschiede und Gemeinsamkeiten des wissenschaftlichen Umgangs mit Face - to - Face - Situationen und mit Texten. In: SOEFFNER, HANS - JÖRGEN, (HRSG.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979
- MÜNCH, WINFRIED: Die Arbeit mit Lehrern in Supervisionsgruppen. In: PÜHL, HARALD, SCHMIDBAUER, WOLFGANG, (HRSG.): Supervision und Psychoanalyse, München 1986
- NIESSEN, MANFRED: Gruppendiskussion, München 1977
- NIESSEN, MANFRED: Zur Grundlegung der Pädagogik als Handlungswissenschaft. Das Problem der "Alltagsorientierung" der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.25, Heft 3, 1979, S.331-344
- OEVERMANN, ULRICH: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, KLAUS, (HRSG.): Sozialisation und Lebenslauf, Hamburg 1976¹(a)

- OEVERMANN, ULRICH: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: LEPSIUS, M., R., (HRSG.): Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. deutschen Soziologentages, Stuttgart 1976(b)
- OEVERMANN, ULRICH, e.a.: Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFENR, HANS - GEORG, (HRSG.): Interpretative Verfahren in den Sozial-Textwissenschaften, Tübingen 1979
- OEVERMANN, ULRICH, ALLERT, TILMANN, KONAU, ELISABETH, KRAMBECK, JÜRGEN: Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" In: ZEDLER, PETER, MOSER, HEINZ, (HRSG.): Aspekte qualitativer Sozialforschung, Opladen 1983
- PÄDAGOGISCHES ZENTRUM BERLIN, (HRSG.): Gesamtschulinformationen, Berlin 1971, 1974, 1976, 1978
- PARIS, RAINER: Schwierigkeiten einer marxistischen Interaktionstheorie. In: Gesellschaft. Beiträge zur Marxschen Theorie 7, Frankfurt/M. 1976¹
- PARSONS, TALCOTT: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Fachverlag für Psychologie, 1981⁴
- PETER, HELGE, ULRICH: Die Schule als soziale Organisation, Weinheim u. Basel 1973
- PETTIT, PHILIP: Philosophie und Sozialpsychologie. In: SPRODEL, WALTER, M., GRATHOFF, RICHARD, (HRSG.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften, Stuttgart 1979
- PLACK, ARNO: Philosophie des Alltags, Stuttgart 1979
- PLAKE, KLAUS: Familie und Schulanpassung, Düsseldorf 1974¹
- PLAKE, KLAUS: Die Sozialisationsorganisationsformen, Opladen 1981
- POLLNER, M., ZIMMERMANN, D., H.: The Everyday World as a Phenomenon. In: DOUGLAS, J., D., (HRSG.): Understanding Everyday Life, Chicago 1970
- POPPER, KARL: Logik der Forschung, Tübingen 1966
- POPPER, KARL: Objektive Erkenntnis, Hamburg 1974⁴
- PROJEKTGRUPPE JUGENDBORO: Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. Zur Lebenswelt von Hauptschülern, München 1977

- PSATHAS, GEORGE: Die Analyse von Alltagsstrukturen und das ethnomethodologische Paradigma. In: SPRODEL, WALTER, M., GRATHOFF, RICHARD, (HRSG.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften, Stuttgart 1979
- PÜHL, HARALD, SCHMIDBAUER, WOLFGANG: Supervision und Psychoanalyse. Plädoyer für eine emanzipatorische Reflexion in den helfenden Berufen, München 1986
- RADTKE, FRANK - OLAF: Hermeneutik und soziologische Forschung. In: BONSS, WOLFGANG, HARTMANN, HEINZ, (HRSG.): Entzauberte Wissenschaft, Soziale Welt, Sonderband 3, Göttingen 1985
- RADTKE, FRANK - OLAF: Unterrichtsbeobachtung und Subjektivität. Vorarbeiten für ein Verfahren kommunikativer Beobachtung. In: SCHÖN, B., HURRELMANN, K., (HRSG.): Schulalltag und Empirie, Weinheim, Basel 1979
- RAUB, WERNER, VOSS, THOMAS: Individuelles Handeln und gesellschaftliche Folgen. Das individualistische Programm in den Sozialwissenschaften, Darmstadt - Neuwied 1981
- REIMANN, HORST, et al.: Basale Soziologie. Theoretische Modelle, München 1975
- RICOEUR, PAUL: Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen. In: BÜHL, WALTER, L., (HRSG.): Verstehende Soziologie, München 1972
- RICOEUR, PAUL: Die Interpretation. Ein Versuch über Freud, Frankfurt/M. 1974
- RIEMANN, GERHARD: Zur empirischen Erfassung von Alltagswissen: Ein Beispiel aus der Obdachlosenforschung. In: SOEFFNER, HANS - GEORG, (HRSG.): Interpretative Verfahren in den Sozial- Textwissenschaften, Stuttgart 1979
- RITSERT, JÜRGEN: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik, Frankfurt/M. 1972
- RITSERT, JÜRGEN, (HRSG.): Zur Wissenschaftstheorie einer kritischen Soziologie, Frankfurt/M. 1976
- RITTER, RAIMUND: Welche schulorganisatorischen Auswirkungen hätte die Einführung von Gesamtschulen? München 1982
- ROSENTHAL, ROBERT, JAKOBSON, LEONORE: Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development, New York 1968 (dt. 1971)
- RÜTHER, WERNER: Abweichendes Verhalten und labeling approach. Köln/ München 1975

- SACK, FRITZ: Unbeabsichtigte Folgen gesellschaftlichen Handelns als Spätfolge der Prozesse der "Konstitution sozialer Probleme und ihrer Sozialisationsleistungen, (S.219-236), in: MATTHES, JOACHIM, (HRSG.): Lebenswelt und soziale Probleme, Frankfurt/M. 1981
- SALBER LINDE: Qualitative Wirkungsforschung in der Erziehungswissenschaft. In: BLASS, JOSEPH L., HERKENRATH, LIESEL - LOTTE, REIMERS, EDGAR, STRATMANN, KARL - WILHELM, (HRSG.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Zur Neuorientierung erziehungswissenschaftlichen Denkens, Hannover 1975
- SARTRE, JEAN - PAUL: Das Sein und das Nichts, Hamburg 1962
- SCHÄFER, KARL - HEINZ, SCHALLER, KLAUS: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1973
- SCHAUBLE, WALTRAUD, FIEDLER, PETER, EICKELS, NORBERT v.: Pädagogisch- psychologische Innovationsvorhaben in Institutionen. In: FIEDLER, PETER, HÖRMANN, GEORG, (HRSG.): Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik, Darmstadt 1978
- SCHEELE, BRIGITTE: Selbstkontrolle als kognitive Interventionsstrategie, München 1981
- SCHLÖMERKEMPER, JÖRG: Komplexität und Widersprüchlichkeit des Lehrerseins. In: KEIM, W., (HRSG.): Sekundarstufe I, Kronberg 1978
- SCHLÖMERKEMPER, JÖRG: Widersprüchlichkeit - Ein Ansatz zur Klärung komplexer Sozialisationsprozesse. In: SCHÖN, B., HURRELMANN, K., (HRSG.): Schulalltag und Empirie, Weinheim u. Basel 1979
- SCHNEIDER, ULRIKE: Sozialwissenschaftliche Methodenkrise und Handlungsforschung, Frankfurt/M. 1980
- SCHÖN, BARBEL: Das gesellschaftliche Bewußtsein von Gesamtschullehrern, Weinheim 1978
- SCHORB, OTTO, (HRSG.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern, Bericht I, Stuttgart 1973
- SCHRÖDER, AGI: Alltagsorientierung in der Erziehungswissenschaft, Weinheim u. Basel 1985
- SCHUHLER, PETRA: Entwicklung sozialer Kognitionen in der Schule. In: SCHÖN, B., HURRELMANN, K., (HRSG.): Schulalltag und Empirie, Weinheim u. Basel 1979

- SCHÖLEIN, JOHANN: Alltagshandeln und Reflexion. Voraussetzungen und Probleme alternativer Sozialwissenschaft. In: HORN, KLAUS, (HRSG.): Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Frankfurt/M. 1979
- SCHÖLEIN, JOHANN: Zur Konzeptionalisierung des Sinnbegriffs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 34, Heft 4, 1982, S.649-664
- SCHURIAN, WALTER: Bepiel einer handlungstheoretischen Orientierung von Aktionsforschungsprojekten. Handeln und Bewußtsein: Skizzierung ihrer Fluktuation. In: FIEDLER, PETER, HÖRMANN, GEORG, (HRSG.): Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik, Darmstadt 1978
- SCHURR, JOHANNES: Zum Entwurf einer pädagogischen Hermeneutik. In: BLASS, JOSEPH L., HERKENRATH, LIESEL - LOTTE, REIMERS, EDGAR, STRATMANN, KARL - WILHELM, (HRSG.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Zur Neuorientierung erziehungswissenschaftlichen Denkens, Hannover 1975
- SCHÜTZ, ALFRED: Collected Papers, Bd.I., The Hague 1962
- SCHÜTZ, ALFRED: Gesammelte Aufsätze III, Studien zur phänomenologischen Philosophie, Den Haag 1971
- SCHÜTZ, ALFRED, PARSONS, T.: Zur Theorie sozialen Handelns. Hrsg. von: SPRONDEL, WALTER, Frankfurt/M. 1977
- SCHÜTZ, ALFRED, LUCKMANN, THOMAS: Strukturen der Lebenswelt, Frankfurt/M. 1979
- SCHÜTZE, FRITZ: Sprache soziologisch gesehen, 2Bd., München 1975
- SCHWEMMER, OSWALD: Philosophie der Praxis, Frankfurt/M. 1971
- SCHWEMMER, OSWALD: Theorie der rationalen Erklärung, München 1976
- SCHWEMMER, OSWALD: Verstehen als Methode. Vorüberlegungen zu einer Theorie der Handlungsdeutung. In: MITTELSTRASS, JÜRGEN: Methodenprobleme der Wissenschaften vom gesellschaftlichen Handeln, Frankfurt/M. 1979¹
- SOEFFNER, HANS - GEORG, (HRSG.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979a
- SOEFFNER, HANS - GEORG: Situation - Information - Kommunikative Handlung. Überlegungen zu einigen Leitbegriffen des sogenannten "Interpretativen Paradigmas". In: HEINZE, THOMAS: Lebensweltanalyse von Fernstudenten, Hagen 1979b

- SOEFFNER, HANS - GEORG: Alltagsverstand und Wissenschaft - Anmerkungen zu einem alltäglichen Mißverständnis. In: ZEDLER, PETER, MOSER, HEINZ, (HRSG.): Aspekte qualitativer Sozialforschung, Opladen 1983
- SOMMER, MANFRED: Der Alltagsbegriff in der Phänomenologie und seine gegenwärtige Rezeption in den Sozialwissenschaften. In: LENZEN, DIETER, (HRSG.): Pädagogik und Alltag, Stuttgart 1980
- SPRONDEL, WALTER, GRATHOFF, RICHARD: A. Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften, Stuttgart 1979
- STAATSWINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, (HRSG.): Schulversuche mit Gesamtschulen, Bericht II, München 1983
- STRAUSS, ANSELM: Negotiations. Varieties, Contexts, Processes, and social Order, San Francisco 1978 In: GERHARDT, UTA: Erzähldaten und Hypothesenkonstruktion. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.37, Heft2, 1985, S.230-256
- STRIEBECK, HERBERT: Deskription von Schulkarrieren. Ein Beitrag zur Untersuchung der Veränderung kognitiven und sozialen Verhaltens bei Schülern. In: SCHÖN, B., HURRELMANN, K., (HRSG.): Schulalltag und Empirie, Weinheim u. Basel 1979
- TERHART EWALD: Interpretative Unterrichtsforschung, Stuttgart 1978
- TERHART, EWALD: Institution - Interpretation - Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.5, 1981, S.769 - 793
- THIEMANN, FRIEDRICH, (HRSG.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Schulalltag, Königstein 1980
- THIERSCH, HANS: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: Neue Praxis, Jg.1, 1978(a), S.6 - 25
- THIERSCH, HANS, RUPRECHT, HORST, HERRMANN, ULRICH: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München 1978(b)
- THOMAS, H.: Schulreform in Westeuropa, in: SKIBA, WULFF, WÜNSCHE, (HRSG.): Erziehung im Jugendalter - Sekundarstufe I (=Bd.8 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft), Stuttgart 1983
- THURN, HANS PETER: Der Mensch im Alltag. Grundrisse einer Anthropologie des Alltagslebens, Stuttgart 1980
- TREIBER, BERNHARD, GROEBEN, NORBERT: Handlungsforschung in epistemologischer Rekonstruktion. In: MOSER, H., ZEDLER, P., (HRSG.): Theorie und Aktion, Leverkusen 1980

- TREIBER, BERNHARD, GROEBEN, NORBERT: Handlungsforschung und epistemologisches Subjektmodell. In: Zeitschrift für Soziologie und Erziehung, Jg.1, Heft1, 1981, S.117- 138
- TREIBER, BERNHARD, GROEBEN, NORBERT: Vorarbeiten zu einer reflexiven Sozialtechnologie- Die Integration von dialog-konsensstheoretischem Wahrheits- sowie Falsifikationskriterium am Beispiel subjektiver Theorien von Lehrern. In: ZEDLER, PETER, MOSER, HEINZ, (HRSG.): Aspekte qualitativer Sozialforschung, Opladen 1983
- UHLE, REINHARD: Verstehen und Verständigung im Unterricht. Hermeneutische Interpretationen, München 1978
- UHLE, REINHARD: Grundlinien einer Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.27, Heft1, 1981, S.7 - 31
- ULICH, DIETER, MERTENS, WOLFGANG: Urteile über Schüler, Weinheim u. Basel 1974²
- ULICH, DIETER: Zur Methodik der Sozialforschung. In: HURRELMANN, KLAUS, (HRSG.): Sozialisation und Lebenslauf, Hamburg 1976¹
- ULICH, DIETER: Pädagogische Interaktion, Weinheim u. Basel 1976
- ULICH, DIETER: Gruppendynamik in der Schulklasse, München 1977
- ULICH, KLAUS: Sozialisation in der Schule, München 1976
- ULICH, KLAUS: Schüler und Lehrer im Schulalltag, Weinheim u. Basel 1983
- VOLMERG, UTE: Validität im interpretativen Paradigma - Dargestellt an der Konstruktion qualitativer Erhebungsverfahren. In: ZEDLER, PETER, MOSER HEINZ, (HRSG.): Aspekte qualitativer Sozialforschung, Opladen 1983
- WAGNER, INA: Unterrichtsforschung und Innovation. In: HAMAYER, UWE, HAFT, HENNING, (HRSG.): Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte, Weinheim u. Basel 1977
- WAHL, DIETHELM: Naive Verhaltenstheorien von Lehrern. Projektbericht Nr.1, Pädagogische Hochschule Weingarten 1976
- WAHL, DIETHELM: Theoretische und methodische Probleme bei der Validierung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern, Köln 1980
- WAHL, DIETHELM: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Zwischenbericht über die Projektarbeit, Pädagogische Hochschule Weingarten 1981(a)

- WAHL, DIETHELM: Handlungsvalidierung. In: HUBER, GÜNTER, L.,
MANDL, HEINZ, (HRSG.): Verballismethoden -
Anwendungsmöglichkeiten in Erziehungswissenschaft und
Pädagogischer Psychologie, Weinheim u. Basel 1981(b)
- WAHL, DIETHELM: Handlungsvalidierung. In: HUBER, GÜNTER,
MANDL, HEINZ, (HRSG.): Verbale Daten, Weinheim u. Basel
1982
- WAHL, DIETHELM: Methodische Probleme bei der Erfassung
handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver
psychologischer Theorien von Lehrern. In: Zeitschrift für
Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1979,
Bd.11, Heft3, S.208 - 217
- WAHL, KLAUS, HONIG, MICHAEL - SEBASTIAN, GRAVENHORST,
LERKE: Wissenschaftlichkeit und Interessen. Zur Herstellung
subjektivitätsorientierter Sozialforschung, Frankfurt/M. 1982¹
- WALDENFELS, BERNHARD, (HRSG.): Phänomenologie und Marxismus,
Bd.2, Frankfurt/M. 1977
- WALDENFELS, BERNHARD, (HRSG.): Phänomenologie und Marxismus,
Bd.3, Frankfurt/M. 1978
- WEINGARTEN, ELMAR, SACK, FRITZ, SCHENKEIN, JIM, (HRSG.):
Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Theorie des
Alltagshandelns, Frankfurt/M. 1979²
- WEISS, JOHANNES: Verständigungsorientierung und Kritik. Zur
Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas.
In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie,
Jg.35, Heft1, 1983, S.108 - 120
- WELLENDORF, FRANZ: Schulische Sozialisation und Identität,
Weinheim u. Basel 1979
- WELLENDORF, FRANZ: Supervision als Institutionsanalyse. In:
PÖHL, HARALD, SCHMIDBAUER, WOLFGANG: Supervision und
Psychoanalyse, München 1986
- WILSON, THOMAS, P.: Quantitative "oder" qualitative Methoden in
der Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und
Sozialpsychologie, Jg.34, Heft3, 1982, S.487 - 508
- WINDOLF, PAUL: Probleme der Erhebung und Auswertung
sozialwissenschaftlicher Daten. In: HEINZE, THOMAS:
Lebensweltanalyse von Fernstudenten -Theoretische und
methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-
lebensgeschichtlicher Forschung, Hagen 1979

- WIPPLER, REINHARD: Erklärungen unbeabsichtigter Handlungsfolgen: Ziel oder Meilenstein soziologischer Theoriebildung, in: MATTHES, JOACHIM, (HRSG.): Lebenswelt und soziale Probleme, Frankfurt/M. 1981
- WITZEL, ANDREAS: Verfahren der qualitativen Sozialforschung, Frankfurt/M., New York 1982
- WUTKA, BERHARD: Rekonstruktion alltäglicher Handlungserklärungen. Kritische Auseinandersetzung mit U. Laucken's "Naive Verhaltenstheorie". In: HEINZE, THOMAS: Lebensweltanalyse von Fernstudenten -Theoretische und methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung, Hagen 1979
- WUTKA, BERNHARD: Experimentalpsychologie und das Alltägliche. Anmerkungen zu einer sozialpsychologisch verkürzten Kritik des psychologischen Experiments. In: LEITHÄUSER, THOMAS, VOLMERG, BRIGIT, SALJE, GUNTHER, WUTKA, BERNHARD: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M. 1981²
- ZEDLER, PETER, MOSER, HEINZ, (HRSG.): Aspekte qualitativer Sozialforschung, Opladen 1983
- ZIMMERMAN, DON H.: Normen im Alltag. In: HAMMERICH, KURT, KLEIN, MICHAEL, (HRSG.): Materialien zur Soziologie des Alltags, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 20, 1978, S.86 - 99
- ZIMMERMAN, DON H., POLLNER, MELVIN: Die Alltagswelt als Phänomen. In: WEINGARTEN, ELMAR, SACK, FRITZ, SCHENKEIN, JIM: Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns, Frankfurt/M. 1979²
- ZINNECKER, JÜRGEN, (HRSG.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim u. Basel 1975
- ZINNECKER, JÜRGEN: Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: REINERT, G.-B., ZINNECKER, J., (HRSG.): Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1978
- ZINNECKER, JÜRGEN: Einige forschungsstrategische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Untersuchungen. In: HEINZE, THOMAS, (HRSG.): Lebensweltanalyse von Fernstudenten, Hagen 1979
- ZINNECKER JÜRGEN: Parteiliche Untersuchung pädagogischer Alltagskultur. Methodische und strategische Überlegungen zur Praxis. In: LENZEN, DIETER, (HRSG.): Pädagogik und Alltag, Stuttgart 1980

ABBILDUNGSVERZEICHNIS:

Fig. 1:	Mechanismen des Alltagsbewußtseins (zeichenorientiert, reduzierend)	S.61
Fig. 2:	Mechanismen des Alltagsbewußtseins (symbolorientiert, reflektierend)	S.62
Fig. 3:	Gesamtübersicht zeichen- und symbol- orientierter Mechanismen des Alltagsbewußtseins	S.63
Fig. 4:	Einzelkonflikte - Übersicht über Verhaltensauffälligkeiten	S.98
Fig. 5:	Schematische Darstellung eines Handlungs- kreislaufmodells	S.119
Fig. 6:	Schematische Darstellung der Mantelsegmente eines kettengliedrig- zylindrischen Handlungs- modells: Segmente (1) und (2)	S.124
Fig. 7:	Systemsegmente (3) und (4)	S.125
Fig. 8:	Theoriesegmente (5) und (6)	S.126
Fig. 9:	Vernetzung der Segmente (1) bis (6)	S.127
Fig.10:	Organisationsmodell der Pädagogischen Tagung	S.169

LEBENS LAUF

Name: Helmut Volk

geb.: 3.7. 1949 in München

Schulbesuch: 1955-1971: Grundschule, Theresien-
gymnasium und Fachoberschule in München
mit abschließendem Fachabitur

Praktikum: 1969-1970: Ingenieurschulpraktikum

Studium: 1971-1972: Zweisemestriges Grundstudium
an der Fachhochschule für Sozialwesen
in München mit fachgebundener
Hochschulreife

1972-1975: Studium an dem Erziehungs-
wissenschaftlichen Fachbereich der
Universität München mit abschließender
Ersten Lehramtsprüfung für Volksschulen

1972-1979: Studium an dem Sozialwissen-
schaftlichen Fachbereich der
Universität München mit Diplomprüfung
in Soziologie

22.2.1988: Abgeschlossene Promotion in
Soziologie an der Universität
München

Beruf: 1975-1978: Vorbereitungsdienst zur
Zweiten Lehramtsprüfung für
Volksschulen

Seit 1978: Lehrer an der Integrierten
Gesamtschule München

